أنماط التعلم المفضلة لدى الطلاب الموهوبين وعلاقتها بطرائق تدريسهم في المملكة العربية السعودية

إعداد

محمد بن عبدالله بن محمد العمري

المشرف

الدكتور جمال عبد الفتاح العساف

أستاذ مشارك

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الموهبة والإبداع

كلية الدراسات العليا

جامعة البلقاء التطبيقية

السلط- الأردن

14/ 2/ 2015

تعهد وإقرار

أنا الطالب (محمد بن عبدالله بن محمد العمري) الموقع أدناه أقر بأن جميع المعلومات الواردة في رسالة الماجستير بعنوان (أنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة الموهوبين وعلاقتها بطرائق تدريسهم في المملكة العربية السعودية) بإشراف (الدكتور جمال عبد الفتاح العساف) من إنتاجي الشخصي خلال دراستي في جامعة البلقاء التطبيقية، وأتحمل كافة المسؤوليات المترتبة على ذلك في حال ثبوت عكس ذلك، كما وأفوض الجامعة حق تصوير الرسالة كلياً أو جزئياً؛ وذلك لغايات البحث العلمي، والتبادل مع المؤسسات التعليمية والبحثية والجامعات.

الاسم: محمد بن عبدالله بن محمد العمري

التوقيع:

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ ١٤/٢/٢٠١٥.

أعضاء لجنة المناقشة		التوقيـع
- الدكتور جمال عبدالفتاح العساف أستاذ مشارك / مناهج وأساليب تدريس	مشرفاً وعضواً	....
- الدكتور ناجي منور السعايده أستاذ مشارك / تربية خاصة	عضواً	....
- الدكتور يعقوب فريد الفرح أستاذ مشارك / تربية خاصة	عضواً	....
- الدكتور إياد جريس الشوارب أستاذ مشارك / علم نفس تربوي، جامعة عمان العربية	عضواً خارجياً	....

الإهداء

الحمد لله الذي بعزته و جلاله تتم الصالحات، اللهم لك الحمد كما ينبغي لجلال وجهك و لعظيم سلطانك وبعد....

أهدي هذه الرسالة

إلى كل من في الوجود بعد الله ورسوله (والدتي الغالية).

إلى من حصد الأشواك عن دربي ليمهد لي طريق العلم (والدي العزيز).

إلى سندي وقوتي بعد الله (إخوتي)

إلى بسمة الحياة (زوجتي وابنتي).

الباحث

محمد بن عبدالله بن محمد العمري

شكر وتقدير

بعد أن منّ الله علي بإنجاز رسالة الماجستير، فإني أشكره عز وجل وأحمده حمداً كثيراً طيباً على نعمه، ثم أشكر أستاذي الفاضل الدكتور جمال العساف الذي أعطى من وقته الكثير، وتكرم بالجهد وما بخل، فوجهني فأحسن التوجيه وعلمني فأجاد، كما أشكر الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة الدكتور ناجي السعايدة، والدكتور يعقوب الفرح، و الدكتور إياد الشوارب، لتفضلهم بالموافقة على مناقشة هذه الرسالة، وإبدائهم النصح والتوجيه لي، كما أشكر جميع أساتذتي في كلية الأميرة عالية الجامعية الذين تعلمت منهم وأفادوني، فلهم مني كل الشكر والتقدير والعرفان.

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

ملخص

أنماط التعلم المفضلة لدى الطلاب الموهوبين وعلاقتها بطرائق تدريسهم في المملكة العربية السعودية

إعداد

محمد بن عبدالله بن محمد العمري

المشرف

الدكتور: جمال عبد الفتاح العساف

أستاذ مشارك

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أنماط التعلم المفضلة لدى الطلاب الموهوبين وعلاقتها بطرائق تدريسهم في المملكة العربية السعودية، وأثر متغير المرحلة التعليمية على أنماط التعلم المفضلة لدى الطلاب الموهوبين، وأثر متغيرات المؤهل العلمي، والتخصص، وسنوات الخبرة على طرائق التدريس المستخدمة من قبل معلمي الطلاب الموهوبين، تكونت عينة الدراسة من (220) طالباً، إضافة إلى (111) معلماً، وتم تطوير أداتين للدراسة هما: مقياس لمعرفة أنماط التعلم المفضلة لدى الطلاب الموهوبين، ومقياس لمعرفة طرائق التدريس المتبعة من قبل معلمي الطلاب الموهوبين، وتم تطبيق أدوات الدراسة على الطلاب الموهوبين ومعلميهم، وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم تفريغ البيانات الواردة في المقاييس، وتحليلها إحصائياً

باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)؛ ودلت نتائج الدراسة على أن أفضل نمط من أنماط التعلم لدى الطلاب الموهوبين كان نمط المحاكاة، يليه نمط التعلم من خلال التكنولوجيا، يليه نمط الاستقلالية في التعلم، كما دلت نتائج الدراسة على أن أفضل طريقة للتدريس لدى معلمي الطلاب الموهوبين كانت في فقرات بعد مراعاة الفروق الفردية، يليه فقرات بعد طريقة العرض، يليه فقرات بعد طريقة حل المشكلات، كما دلت النتائج على عدم وجود علاقة بين كل بعد من أبعاد مقياس أنماط التعلم والدرجة الكلية لمقياس طرائق التدريس لدى معلمي الطلاب الموهوبين، بينما كان هناك علاقة ضعيفة بين الدرجة الكلية لمقياس أنماط التعلم والدرجة الكلية لمقياس طرائق التدريس، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط التعلم المفضلة تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية لصالح الطلاب في المرحلة المتوسطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المؤهل العلمي للمعلم على طرائق التدريس لدى معلمي الطلاب الموهوبين لصالح المعلمين الحاصلين على مؤهل علمي بكالوريوس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الخبرة التدريسية على طرائق التدريس لدى معلمي الطلاب الموهوبين لصالح المعلمين من ذوي الخبرة التدريسية من (6–10) سنوات، كما دلت نتائج الدراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في طرائق التدريس المتبعة من قبل معلمي الطلاب الموهوبين تبعاً لمتغير تخصص المعلم.

وقد خرجت هذه الدراسة بمجموعة من التوصيات لعدد من الدراسات التي يمكن لباحثين آخرين إجرائها في المستقبل كبناء برامج تدريبية لمعلمي الطلاب الموهوبين لتطوير طرائق تدريس تنسجم مع كل نمط من أنماط التعلم المفضلة لدى الطلاب الموهوبين.

الكلمات المفتاحية: الطلاب الموهوبين، معلمو الطلاب الموهوبين، أنماط التعلم، طرائق التدريس.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

مقدمة

الحمد لله ربّ العالمين الذي علم بالقلم علم الإنسان ما لم يعلم، خلق الإنسان في أحسن تقويم، وميزه عن سائر مخلوقاته بالعقل؛ به يميز حقائق الأمور، ويميز الحق من الباطل، وبه نهتدي لتحقيق المصالح، والابتعاد عن المضار، قال تعالى " إِنَّ شَرَّ الدَّوَابِّ عِنْدَ اللَّهِ الصُّمُّ الْبُكْمُ الَّذِينَ لا يَعْقِلُونَ " (الأنفال،أية 22) وقال تعالى " وَقَالُوا لَوْ كُنَّا نَسْمَعُ أَوْ نَعْقِلُ مَا كُنَّا فِي أَصْحَابِ السَّعِيرِ" (الملك10) ، والصلاة والسلام على محمد بن عبد الله، كان أرجح الناس عقلاً وعلماً؛ لم يسجد لصنم؛ مع كثرة تعلق الناس بها؛ لاعتقاده بأنها لا تنفع ولا تضر، وكانوا يستشيرونه في أمورهم لرجحان عقله، وسداد رأيه، وكان يقدر المواهب ويكتشفها وينّميها؛ لمعرفته بأن الموهوبين هم الثروة الحقيقية لتقدم أي دولة؛ لذلك أصبح معيار تقدم أي أمة يقاس باهتمامها ورعايتها لأبنائها الموهوبين، وبما تقدمه من أساليب حديثة لاكتشافهم، ورعايتهم، واستثمار طاقاتهم وتوجيهها التوجيه الأمثل، وتقديم الدعم المادي والمعنوي للوصول إلى أقصى مدى ممكن من التنمية.

إن الاهتمام بحاجات الموهوبين التعليمية يفترض أن تكون من أولويات التعليم في أي دولة من الدول التي تولي هذه الفئة من الطلاب اهتماماً عالياً، وإن الإخفاق في مساعدتهم لبلوغ أقصى طاقتهم يُعد مأساة لهم وللمجتمع على حدٍ سواء، وأن التصدي الفعال لمشكلات مجتمعاتنا الحالية والمستقبلية يحَتم على مؤسساتنا التربوية العمل بكل الوسائل لتهيئة المناخ المناسب لأبنائها الموهوبين، وتوفير كافة البرامج والخدمات التربوية المناسبة لهم، وإذا كانت الدول المتقدمة تراهن على أبنائها الموهوبين في صناعة مستقبلها والحفاظ على تقدمها؛ فإن دولنا

العربية أحوج ما تكون إلى الاهتمام بهذه الفئة من الطلاب والتي يكثر تواجدها فـــي مدارســـنا الحكومية والخاصة(شاهين، 2010).

وتعتبر فئة الموهوبين بمثابة ثروة بشرية مهمة في أي مجتمع من المجتمعات الإنسانية، وقد اهتمت العديد من الدراسات خلال القرن الماضي بهذه الفئة من الطلاب اهتمامـــاً متزايـــداً؛ وذلك كونهم هم الفئة الأكثر قدرة على إحداث التغيير المنشود في مجتمعاتهم نحـــو الأفضـــل؛ بسبب ما يتمتعون به من قدرات معرفية وذهنية عالية تؤهلهم للإنتاج والإبداع، لـــذلك تســـعى الدول بشكل عام والمتقدمة منها بشكل خاص خصوصاً في مجال التعليم إلى الاهتمام المتزايـــد بهذه الفئة من الطلاب، وتلبية احتياجاتهم المتعددة من أجل تنمية قـــدراتهم المتعـــددة بصـــورة مستمرة.

والمجتمع السعودي كغيره من المجتمعات العربية أولى الكثير من الاهتمام بفئة الطلاب الموهوبين في بداية القرن الواحد والعشرين تحديداً عن طريق تكليف الإدارة العامـــة لرعايـــة الموهوبين بمهامها الموكلة إليها للعناية بهذه الفئة من الطلاب، وذلك فيما يتعلق بالتعرف عليهم، وتصنيفهم، وتوفير المناهج الخاصة بهم، إضافة إلى متابعة تقدمهم في حياتهم الدراسية والعملية، وقد تضافرت جهود التربية والتعليـــم ومدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، للبدء في برنامج بحثي متكامل بتكليف مجموعة من الباحثين، يبدأ بالتعرف على الطلاب الموهوبين ورعايتهم في المراحل الدراسية المختلفة، وهكذا ظهر للوجود مشروع بحث وطني باسم (برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم)، الذي تمخض عنه إعداد وتقنين مقايـــيس في الذكاء والإبـــــداع، كمـــا تضـــمن إعداد برنامجين إثرائيـــن تجريبيـــن في العلوم والرياضيات، كنماذج أولية لبـــرامج رعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية، وبناءً على ذلك فإن الأساس العلمي لتنفيـــذ مـــا

نصت عليه السياسة التعليمية في المملكة يكون قد أكتمل وأصبح جاهزاً ليدخل حيز التطبيق والتنفيذ.

إن معرفة المعلم بأنماط التعلم المفضلة لدى طلبته أمر بالغ الأهمية؛ حيث يوجهه إلى اختيار طرائق التدريس، والأنشطة، وأساليب التقويم المناسبة والتي تراعي أنماط تعلم الطلاب، بالإضافة إلي أن معرفة الطالب لنمط تعلمه المفضل يمكنه من اختيار الاستراتيجيات الملائمة والتي يتعلم من خلالها بشكل أفضل، حيث إن فهم تعلم الطلاب يعتبر جزءاً مهماً من عملية اختيار طرائق التدريس المناسبة لهذه الفئة من الطلاب(Snyder et al, 2000) ، ولكن في معظم الأحيان تستمر عملية التعلم بالطرق التقليدية التي تتجاهل تماماً الفروق الفردية بين الطلاب وأنماط التعلم المفضلة لديهم (جابر والقرعان، 2004).

ويشير نيومان وستيرنبيرغ (Newman & Sternberg, 2004) إلى أن العقد الأخير من القرن العشرين شهد اهتماماً كبيراً من قبل التربويون، وعلماء النفس، وعلماء التربية الخاصة، وأولياء الأمور بموضوع الطلاب الموهوبين؛ الذي يعد ظاهرة تربوية نفسية تتعلق بمفهوم يعكس تناقضاً وتداخلاً بين محدداته ومكوناته؛ بحيث وجد العديد من الباحثين صعوبة تقبل أن يحصل هؤلاء الطلاب على نسب مرتفعة في اختبارات الذكاء، كأحد المحكات الأساسية في تشخيصهم بالوقت الذي قد يكون تحصيلهم الأكاديمي متوسطاً في المدرسة؛ إذ أصبح من غير المستساغ لدى الباحثين أن يكون الطالب موهوباً ويتم تدريسه بطريقة غير ملائمة مع قدراته وإمكانياته؛ حيث أن معرفة أنماط التعلم المفضلة لدى الطلاب العاديين، والطلاب الموهوبين له أهمية كبرى في فاعلية التدريس المقدمة من قبل معلمي الطلاب الموهوبين (Al Shoura, 2012) ؛ لأن الكثير من الباحثين قد أكدوا في دراساتهم البحثية على هذه الفئة من الطلاب؛ ودور البرامج التدريبية في تنمية أنماط التعلم لديهم؛ كدراسة لنش (Lynch, 2006) ، ودراسة

مان (Mann, 2006)، مما يساعد مدرسيهم على تقديم أساليب تدريسية منسجمة ومتوافقة مــع أنماط التعلم المفضلة لديهم؛ وهي ما تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيقه؛ حيث تتنــاول الدراســة الحالية الطلاب الموهوبون، وأنماط تعلمهم؛ وعلاقته بطرائق التدريس المتبعة من قبل معلمــي الطلاب الموهوبين.

ويرى الباحث بأن طرائق التدريس المتبعة مع هذه الفئة من الطلاب من أهم الأمور التــي تزيد من مستوى دافعية الطلاب الموهوبين، وتلبية احتياجاتهم المتعددة، عن طريق تدريس هذه الفئة من الطلاب بأساليب وإستراتيجيات تدريسية تنسجم وتتوائم مع أنماط التعلم المفضلة لديهم، كما دلت على ذلك دراسة فنج وجــون (Fung & John, 1992)، ودراســة مــان Mann, (2006)؛ إذ أن معرفة أنماط التعلم المفضلة لدى الطلاب الموهوبين له أهمية بارزة في نجــاح العملية التدريسية داخل الغرفة الصفية، وفي تقدم التحصيل الدراسي لــديهم، ونظــراً لارتبــاط طرائق التدريس بأنماط التعلم المفضلة لدى الطلاب جاءت هذه الدراسة فــي محاولــة منهــا للتعرف إلى أنماط التعلم المفضلة لدى الطلاب الموهوبون وعلاقتها بطرائق التدريس المتبعة من قبل معلميهم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يواجه بعض الطلاب الموهوبين أثناء تدريسهم لبعض المقررات الدراسية صعوبة في فهم وإستيعاب الكثير من المفاهيم والموضوعات الدراسية نتيجة لعدم انسجام طرائق التدريس المتبعة من قبل معلمي الطلاب الموهوبين مع أنماط التعلم المفضلة لدى الطلاب الموهوبين، إضافة إلى عدم معرفة معلمي الطلاب الموهوبين مسبقاً لأنماط التعلم المفضلة لدى الطلاب حتى يتم إتبــاع طرائق تدريس تناسب تلك الأنماط.

ونظراً لارتباط قدرة الفرد على التعلم بأنماط التعلم المفضلة لديه (Mann, 2006)؛ فمن الضروري التعرف على أنماط التعلم لدى الطلاب الموهوبين قبل البدء بتدريسهم، لذا ونتيجة للعديد من الدراسات التي أكدت على العلاقة بين أنماط التعلم وطرائق التدريس المتبعة من قبل معلمي الطلاب الموهوبين، جاءت هذه الدراسة في محاولة منها للتعرف على أنماط التعلم المفضلة لدى الطلاب الموهوبين، وطرائق التدريس المتبعة من قبل معلمي الطلاب الموهوبين، إضافة إلى دراسة العلاقة بين تلك الأنماط وطرائق التدريس المتبعة من قبل معلمي الطلاب الموهوبين؛ وذلك من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

1- ما أنماط التعلم المفضلة لدى الطلاب الموهوبين في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية؟

2- ما طرائق التدريس المستخدمة من قبل معلمي الطلاب الموهوبين في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟

3- هل يوجد علاقة ارتباطية بين أنماط التعلم المفضلة لدى الطلاب الموهوبين وطرائق التدريس المستخدمة من قبل معلميهم في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية؟

4- هل هناك فروق في أنماط التعلم المفضلة لدى الطلاب الموهوبين تعزى لمتغير المرحلة التعليمية؟

5- هل هناك فروق في طرائق التدريس المستخدمة من قبل معلمي الطلاب الموهوبين تعزى لمتغير المؤهل العلمي للمعلم، والتخصص، والخبرة؟

أهمية الدراسة

تشكل أهمية معرفة أنماط التعلم المناسبة والمفضلة للطلاب الموهوبين ضرورة قصوى لدى الكثير من الباحثين؛ لأهمية ذلك في زيادة فاعلية التحصيل الدراسي لديهم، ورفع كفايات الطلاب، وقدراتهم الذهنية والمعرفية، كما أن معرفة طرائق التدريس المتبعة من قبل معلمي الطلاب الموهوبين من الأهمية بمكان في نجاح العملية التعلمية التعليمية داخل المدرسة؛ حيث أن الاهتمام بهذه الفئة من الطلاب يساعد على زيادة دافعيتهم؛ وتطوير قدراتهم نحو الأفضل داخل مدارسهم، وفي مجتمعهم المحلي، كما يساعد معرفة طرائق التدريس المتبعة من قبل معلمي الطلاب الموهوبين المهتمين ببرامج الموهوبين على تقييم هذه الطرائق، وإعادة تطويرها؛ من أجل النهوض بمستوى الطلاب الموهوبين في المملكة العربية السعودية؛ وتكمن أهمية هذه الدراسة في بعدين:

أولاً: الأهمية النظرية

1- تزويد الباحثين بإطار مرجعي لأنماط التعلم المفضلة لدى الطلاب الموهوبين، وطرائق التدريس المتبعة من قبل معلميهم؛ خصوصاً في المملكة العربية السعودية؛ بحيث يستفيد منه العاملين في مراكز الموهوبين من المعلمين والمربين والمهتمين بالموهبة في المملكة العربية السعودية.

2- توضيح مدى أهمية الاهتمام بطرائق التدريس المتبعة من قبل معلمي الطلاب الموهوبين من جهة؛ وأنماط التعلم من جهة أخرى لدى فئة الطلاب الموهوبين؛ كونها من الموضوعات المهمة التي أصبحت متداولة على الصعيدين النفسي والتربوي في ميدان التربية والتعليم، والتربية الخاصة تحديداً.

3- تعتبر هذه الدراسة- بحدود علم الباحث- هي الأولى في ميدان التربية الخاصة على صعيد المملكة العربية السعودية؛ كونها تتناول العلاقة بين أنماط التعلم المفضلة لدى الطلاب الموهوبين وطرائق التدريس المتبعة من قبل معلمي الطلاب الموهوبين؛ والتي تفيدنا نتائجها في كيفية التعامل مع فئة الموهوبين سواء على مستوى التخطيط للمنهاج، أو البرامج التربوية، أو البرامج الخاصة التي يجب أن تقدم لهذه الفئة من الطلاب.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

1- تطوير مقياس للكشف عن أنماط التعلم المفضلة لدى الطلاب الموهوبين مناسب للبيئة السعودية.

2- تطوير مقياس للكشف عن طرائق التدريس المتبعة من قبل معلمي الطلاب الموهوبين في المملكة العربية السعودية.

ويمكن الاستفادة من المقاييس السابقة الذكر؛ عن طريق توظيفها في البرامج التدريبية الخاصة بفئة الموهوبين؛ إضافة للبرامج التربوية المطبقة على هذه الفئة من الطلاب والمعلمين.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الآتي:

- التعرف على أنماط التعلم المفضلة لدى الطلاب الموهوبين في المملكة العربية السعودية.

- التعرف والكشف عن طرائق التدريس المتبعة من قبل معلمي الطلاب الموهوبين في المملكة العربية السعودية.

- الكشف عن العلاقة الارتباطية بين أنماط التعلم المفضلة لدى الطلاب الموهوبين، وطرائق التدريس المتبعة من قبل معلمي الطلاب الموهوبين في المملكة العربية السعودية.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية لمصطلحات الدراسة

1- أنماط التعلم Learning Styles: هي وصف للاتجاهات والسلوكيات التي تحدد طريقة الفرد المفضلة في التعلم (Honey & Mumford, 2000) ؛ ويعرف إجرائياً بأنه الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس أنماط التعلم؛ وعلى الأبعاد الفرعية للمقياس المستخدم في هذه الدراسة.

2- طرائق التدريس Teaching Methods: كل ما يتبعه المعلم مع المتعلمين من إجراءات، وخطوات، وتحركات متسلسلة متتالية مترابطة لتنظيم المعلومات والمواقف والخبرات التربوية لتحقيق هدف أو مجموعة الأهداف التعليمية المحددة (الهويدي، 2002) ، ويعرف إجرائياً بأنه الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس طرائق التدريس؛ وعلى الأبعاد الفرعية للمقياس المستخدم في هذه الدراسة، وقد تم تحديد أبعاد المقياس بناءً على طرق التدريس المناسبة للطلاب الموهوبين، من خلال إطلاع الباحث على الإطار النظري والدراسات السابقة الخاصة بطرق تدريس الطلاب الموهوبين.

3- المرحلة التعليمية Educational Stage: ويقصد بها في هذه الدراسة مراحل التعليم الثلاث المعتمدة في المملكة العربية السعودية، وهي مرحلة التعليم الإبتدائي، والمتوسط، والثانوي.

حدود الدراسة

1- أقتصرت عينة الدراسة على كل من الطلاب الموهوبين، ومعلمي الطلاب الموهوبين المتواجدين في مدينة جدة في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي 1436/1435هـ.

2- تتحدد أدوات هذه الدراسة بالخصائص السيكومترية المستخدمة لكل منها.

3- تتحدد نتائج هذه الدراسة بالأبعاد المشمولة في أدوات الدراسة.

4- تتحدد نتائج هذه الدراسة بالعينة التي تم تطبيق الدراسة عليها، ولا يمكن تعميم النتائج على المجتمع السعودي سواء من طلاب موهوبين أو معلميهم.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

إن من أهم الأمور التي ينبغي توفرها لدى معلمي الطلاب الموهوبين هي التعرف على أنماط التعلم المفضلة لدى طلبتهم قبل ممارستهم لعملية التدريس الصفي، لإتباع طرائق تدريس تنسجم وتتوائم مع تلك الأنماط حتى تكون عملية التعلم فاعلة ومجدية للطلاب، لذا سيتم التحدث بشيء من التفصيل في هذا الفصل أنماط التعلم المفضلة لدى فئة الطلاب الموهوبين، ومن ثم تناول طرائق التدريس المتبعة لدى معلمي الطلاب الموهوبين.

أولاً: أنماط التعلم المفضلة لدى فئة الطلاب الموهوبين

تعتبر مرحلتي التعليم الأساسية والمتوسطة من المراحل التعليمية الهادفة والمهمة ولا تقل في الأهمية عن باقي المراحل التعليمية التي يتعرض لها الطالب، وهي مراحل لها أهداف سلوكية ومعرفية ووجدانية مهمة يعمل المعلم على إكساب الطالب الموهوب لتلك الأهداف، فالمعلم يسعى إلى توفير بيئة تعليمية للطالب تساعده على اكتساب المهارات المعرفية المخصصة في المنهاج بطرق تدريسية حديثة مبنية على أساليب التعلم المعرفية التي تحث الطفل على التفكير عند تلقي أي معلومة، كما أن المعلم يشجع الطالب على اكتساب مهارات سلوكية تساعده على الانتقال السليم إلى مرحلة التعليم الثانوي.

إن تعامل المعلم مع الطالب في هذه المراحل يستدعي معرفته بأنماط التعلم المفضلة من قبل كل طالب موهوب؛ حتى تكون عملية التعلم ناجحة وفعالة، كما أن أولياء أمور الطلاب وخاصة أولياء أمور الطلاب الموهوبين يتابعون أداء أبنائهم في المدرسة من خلال متابعة دروسهم اليومية داخل المنزل، من هنا قد يلاحظ الأهل أن إبنهم قد يفضل نمط تعلم دون الآخر،

وقد ينتج عن ذلك مشكلات تحصيلية قد يقع بها الطالب، وولي الأمر؛ نتيجة عدم معرفة نمـــط التعلم المفضل من قبل الطالب الموهوب نفسه (McLachlan , 2006).

بات من المتفق عليه أن هناك فروقاً فردية بين الطلاب ينبغي مراعاتها والاعتراف بها أثناء القيام بمهمة التعلم، ومن ضمن هذه الفروق الاختلاف بين الطلاب الموهوبين في أســـاليب التعلم المفضلة لديهم، فقد نتج عن البحث في أساليب التعلم المفضلة لدى الطلاب معرفة أن لكل طالب طريقة خاصة في فهم واستيعاب المعلومات واكتساب المهارات، وأن الطـــلاب يتعلمـــون بشكل أفضل عندما تكون أساليب التعلم المفضلة لديهم متوافقة مع أساليب التعليم المطبقـــة فـــي المدارس، كذلك يرى الباحث أن اختلاف الطلاب في موقفهم مـــن أســـاليب الـــتعلم واكتســـاب المعرفة، يوجد بينهم فروقاً في مستوى التحصيل العلمي؛ حيث يتعلم منهم بصورة أفضل مـــن كانت أساليب تعلمه تتفق مع ما يقدم من طرائق تدريسية تنسجم مع أنماط التعلم المفضلة لديـــه، أما من كانت أساليب وطرائق التدريس المتبعة مختلفة فإنه قد يجد صعوبة في التعلم، فيؤثر ذلك على مستوى تحصيله العلمي، ولأنه من الواضح أن مراعاة أساليب التعلم المفضلة عند الطلاب أمر مهم للحصول على تعليم فعال يعمل على تلبية حاجات الطالب الموهـــوب أثنـــاء مرحلتـــه التعلمية التعليمية.

ويُعد فهم كيفية تعلم الطلاب الموهوبين داخل المدرســـة محـــوراً مهمـــاً فـــي اختيـــار استراتيجيات التعلم والتعليم المتبعة في مرحلة التعليم المتوسطة، ولكن لسوء الحظ، فإن الـــتعلم في كثير من الأحيان يستمر بالطرق القديمة في الكثير من المدارس متجاهلاً الفروق الفردية بين الطلاب وأنماط التعلم؛ حيث أن الحاجة لفهم أنماط تعلم الطلاب الموهوبين تتزايد في ظل الدعوة إلى التعلم الجماعي داخل الصفوف غير المتجانسة، وقد أولى الأدب التربوي هذا الجانب نصيباً من البحث لا بأس به؛ حيث يؤكد الكثير من الباحثين أن التنوع في أنماط التعلم مهماً وفعالاً أكثر

من إتباع نمط تعلم معين كالنمط المعرفي فحسب في تطور التحصيل الدراسي لـــدى الطـــلاب (Gadzella & Baloglu, 2002) .

ويشير فيرمونت (Vermunt , 1996) إلى أن نمط التعلم المتبع يساعد على فهم عملية التعلم برمتها داخل الصف؛ وأن التعليمات المتبعة في عملية التعلم لا تساهم في نجاح مخرجات عملية التعلم فحسب؛ بل أن الأنشطة التعليمية المتبعة هي التي تساهم فـــي نجـــاح المخرجـــات التعليمية للطلاب، كما أن تدريس الطلاب وفق أنماط التعلم المفضلة لديهم يسهم إلى حد كبير في التغلب على الصعوبات التعليمية التي تواجه المعلم أثناء عملية التـــدريس، وتقيـــيمهم بصـــورة أفضل، ويؤثر بشكل كبير في فعالية الخبرات التعليمية لـــدى الطـــلاب أنفســـهم، (Fleming, 2004) فبعض الطلاب يفضلون نمط التعلم عندما يرى ويسمع في آن واحد، وبعضهم يفضـــل المشاهدة والعمل أثناء التعلم.

وقد أكد فيلدر وسيلفرمان (Felder & Silverman, 1988) أن الطلاب لديهم أنمـــاط مختلفة من التعلم، فبعضهم يفضل أن يرى ويسمع أثناء التعلم، والآخر يفضل الحوار والمناقشة والتفاعل أثناء التعلم، وبعضهم يفضل الأسباب المنطقية، والحفظ، والكتابة أثناء عملية الـــتعلم، وقد لخص(Kennedy, 2002) فكرة (Confucius) حول التعلم بأنه " تأكيـــد علـــى إبـــداع الشخص، واستقلاليته، وتفضيله لنمط التعلم الذي يناسبه"؛ حيث أكد دن ودن (Dunn & Dunn, 1992) أن كل طالب يتعلم أفضل بطريقته الخاصة به، واعتبرا أن هذا التفاعل بـــين الطالـــب وطريقة تعلمه تتم بطريقة تختلف من طالب إلى آخر؛ ولذلك دعوا إلى تشخيص الطرق المفضلة لدى الطالب التي يتعلم بها بالشكل الأفضل، واستخدام هذه المعلومة في تصـــميم الإجـــــراءات والأوضـــــاع التعليمية التـــي تلاءم نمـــط هـــــذا الطالب، حيث أن الاختلافات بين الطـــلاب في عمليات الإدراك هي مؤشر إلى اختلاف وتنوع أساليب التعلم لدى الطلاب.

كما أشار كانو وهافز(Cano-Garcia & Hughes, 2000) على أن التعلم يتعلــق بالتفكير، وأننا نستخدم أنماط متعددة بحكم الفروق الفردية بين الطــلاب، بينمـــا أشـــار فيـــدلر وسلفرمان(Felder & Silverman, 1988) على أن المتعلم يشعر بالراحة عندما تكون عملية التعلم معتمدة على الحقائق والتجربة والبيانات، بينما يفضل البعض التعلم الذي يعتمــد علـــى النظريات والمبادئ، وقد وضح كاسدي (Cassidy ,2004) على أن التعلم كعملية لـــه علاقـــة مباشرة بأنماط التعلم، فطرق التعلم المفضلة بين الأفراد تعبر عن أنماط التعلم، بينمـــا وصـــفها كراتز واربثنوت (Krätzig & Arbuthnott , 2006) بأنها معالجة للذاكرة عند استخدام الفرد للمثيرات الخاصة بعملية التعلم، كما أكد كيري (Curry, 1983) على أهمية العمليات المعرفية لأنماط التعلم لدى الفرد، ثم أكد على أن نمط التعلم هو عبارة عن مزيج من دافعية الفرد للتعلم، ومشاركته في عملية التعلم، ومعالجة المعلومات معرفياً.

وقد أشار بالدوين وســـابري (Baldwin & Sabry , 2003) بأنـــه كـــون الطـــلاب الموهوبين المتلقين لعملية التعلم بالضرورة مختلفين هناك اختلاف بأنماط التعلم لديهم، فـــبعض الأفراد يحتاجون للمساعدة أكثر من غيرهم، وبعضهم لديهم دافعية عالية ووضوح في الأهـــداف التعليمية والمهنية أكثر من غيرهم، وأكد ماك لاكلان (McLachlan, 2006) على أن أنمـــاط التعلم مختلفة لاختلاف الأفراد عن بعضهم البعض، وأكد فيدلر وبرنـــت (Felder & Brent , 2005) على أن نمط التعلم يمكن وصفه من خلال ما يلي " بعض الطلاب الموهوبين يفضـــلون التعلم المستند إلى النظريات والملخصات، وبعضهم يفضل التعلم بالبيت مع الحقـــائق والظـــاهر الملاحظة، وبعضهم يفضل التعلم النشط والمبني على التأمل، وبعضهم يفضل التعلم الذي يعرض عليهم صورياً، والآخر لفظياً، بالنهاية لا يوجد نمط تعلم مفضل على الآخر؛ لكن أنماط الـــتعلم مختلفة حسب إدراكات الفرد لكل منها.

كما أن أساليب التعلم للطلاب الموهوبين مرتبطة بشكل أساسي بالوالـدين وخصوصـاً الأمهات في المجتمع السعودي؛ حيث يقع عبء متابعة تعلم الطالب على عاتقهن خارج تواجـده في المدرسة؛ وقد يحدث تناقض بين طريقة تعليم الأم أثناء متابعة دروس أبنائها وبـين طـرق التعلم المتبعة من قبل المعلم؛ حيث تناول جويلد (Guild , 2001) فكرة أن أنماط الـتعلم لهـا علاقة مباشرة بثقافة الفرد، خبرات العائلة، والتفاعلات التي يتلقاها الفرد ضمن أسرته وبيئتـه المحيطة، وأكد هيفلر(Heffler , 2001) على أن قوة وضعف نمط التعلم لدى الفرد يعتمد على ما يتعلمه الفرد، وكيف ينبغي أن يتعلم، وعلى الرغم من أن هناك اختلافاً في كيفية فهم وتحديد أساليب التعلم؛ إلا أنه من المفترض أن الطلاب يتعلمون بصورة أفضل حين تكون أساليب التعلم المفضلة لديهم متوافقة مع نمط التعلم المفضل من قبل الطالب حتى تكون عملية الـتعلم فعالـة بالنسبة له؛ حيث تشير الدراسات إلى أن طرائق التدريس المتبعة من قبل المعلـم تلعـب دوراً مهماً في تطور ونمو عملية التعلم لدى الطلاب بشكل عام ؛ حيث أن التناقض وعدم التطابق بين نمط التعلم المتبع من قبل المعلم وأنماط التعلم المفضلة لدى الطلاب يساهم في حدوث مشكلة في عملية التعلم لدى الطلاب (Felder & Henriques, 1995) ؛ وهذا ما يجعل فهم أساليب التعلم المفضلة لدى للطلاب الموهوبين أمراً في غاية الأهمية بالنسبة للمعلمين، فنجاح المعلم في تطبيق أسلوب التعليم الذي يتوافق مع أسلوب التعلم المفضل لدى طلابه هو مما يسهل عليـه مهمتـه التعليمية ويعينه على بلوغ غايته نحو الارتقاء إلى مستوى من التعلـيم أفضـل (Cuthbert, 2005) .

كما أن للمنهاج دور كبير في أنماط التعلم لدى الطلاب؛ وهنا أكد هال وموسـلي (Hall & Moseley , 2005) على أهمية تصميم المنهاج وملائمته لنمط التعلم المفضل لدى للطلاب الموهوبين؛ لأن ذلك يشجع الفرد على التفكير أثناء عملية التعلم، وأكدا على أهميـة المحتـوى

التعليمي في التأثير على دافعية الفرد نحو التعلم، وقد أكد ذلك جوفيلــد وآخــرون ,Coffield (Moseley, Hall, & Ecclestone , 2004) على أنه يجب على جميع المعلمين، ومصممي المناهج أن يولوا اهتماماً أكبر بأنماط التعلم المفضلة لدى الطلاب؛ من خلال تشــخيص أنمــاط التعلم لدى الطلاب الموهوبين؛ وأن تكون طرائق التدريس منسجمة ومتوافقة مع الطلاب أنفسهم.

كما أن توفير بيئة تعليمية تتيح للطلاب الموهوبين فرصة التعلم من خلال اختيار مــا يفضلونه من أساليب له تأثير ايجابي على زيادة دافعية الطلاب نحــو الــتعلم ,Gentry et al) (2001، وتحسن في سلوكهم داخل المدرسة نحو الأفضل، ويساعد على تحسن فــي ســلامتهم النفسية، كما قدمت بعض الدراسات التربوية ما يشير إلى حدوث تحسن كبير في كل من الانجاز الأكاديمي للطلاب، وتفاعلهم داخل الغرفة الصفية، ودرجة انضباطهم في المدرسة؛ وذلك عندما يكون تعلمهم متضمناً ما يفضلونه من أساليب التعلم؛ والتي تنسجم مع قدراتهم الذهنية، وتشــمل البيئة التعليمية العوامل الفيزيقية المتمثلة في الإضاءة والتهوية والهدوء، والبيئة المادية المتمثلــة في مبنى المدرسة؛ ومن حيث (الأركان التعليمية المختلفة داخل حجرة نشاط، ترتيــب المقاعــد داخل الموقف التعليمي، مساحة غرفة النشاط، اتساعه، المساحة المخصصة لكل طفل والأثــاث وكيفية الترتيب)، والحديقة أو المساحة الخارجية للمدرسة، وأدوات وأنشطة اللعب ومستلزماتها؛ أي أن البيئة الطبيعية تشمل العوامل المادية خارج الموقف التعليمي وداخلــه، والتــي تحقــق الأهداف المرجوة من تعلم الطلاب الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم؛ ولنجاح سير العمليــة التعليمية داخل المدرسة لا بد من تنظيم البيئة المحيطة بالطالب الموهوب مــن ذوي صــعوبات التعلم؛ بحيث يتم استغلال كل جزء وكل ركن من أركان غرفة النشاط دون زحمهــا بأشــياء لا ضرورة لها؛ فكلما كانت البيئة المادية المحيطة بالطالب أكثر إثارة وتشويقًا كلما ساعد ذلك على النمو في الاتجاه السليم.

إن التعلم عملية تفاعلية بين الطالب وبيئته المدرسية، ومن الممكن التعرف على أنماط التعلم المفضلة لدى الطلاب من خلال البيئة التعليمية؛ حيث أن تــوفير بيئــة تعليميــة غنيــة بمصادرها التعليمية يساعد المعلم إلى التعرف على نمط التعلم المفضل لكل طالــب، بحيــث أن البيئة التعليمية بعناصرها المتعددة تعبر عن أنماط التعلم، حيث أن أنماط التعلم توصف بأنها كل طريقة يفضلها الفرد لفهم الخبرة وتحويلها إلى معرفة (Cuthbert, 2005)،

ويرى الباحث أن لأنماط التعلم ميزة أساسية تتمثل في النظر إليها كأداة للتفكير بالفروق الفردية؛ إذ عندما نساعد الطلاب الموهوبين على اكتشاف أساليبهم التعليميــة الخاصــة، فإننــا نمنحهم فرصة التوصل إلى الأدوات التي يمكن أن تستخدم في الموضوعات المدرســية وفــي مواقف كثيرة خارج المدرسة؛ وعلى الرغم من أن هناك اختلافاً في كيفية فهم وتحديد أســاليب التعلم؛ إلا أنه من المفترض أن الطلاب يتعلمون بصورة أفضل حــين تكــون أســاليب الــتعلم المفضلة لديهم متوافقة مع أساليب التعليم المتبعة، وهذا ما يجعل فهم أساليب التعلم المفضلة لدى الطلاب أمراً في غاية الأهمية بالنسبة للمعلمين.

كمــا برزت اتجاهات متعددة في الأوساط التربوية العالمية، تهتم بأســاليب تعلــم الأفراد باعتبارها مجموعة من الأداءات المميزة للمتعلم، والتي يستخدمها في اســتقباله للمعلومات الواردة إليه من البيئة المحيطة ومعالجتها، فأســلوب الــتعلم كمــا بــين هــوني وممفــورد(Honey & Mumford, 1995) يؤثر في الطريقة التي يتقبل بها الفرد ويتمثل المعلومــات، وأسلوب التعلم كعــادات متعلمة لمعالجة المعلومات، قد تيسر أو تعيق الأداء التحصيلي لدى الطالب، والمتعلم الناجح يميل إلى استخدام الإستراتيجيات المعرفية والذهنية التي تتناسب مــع المادة التي يتعلمها ليسهل عليه استرجاعها متى شاء بسهولة.

وهناك أنواع كثيرة من نماذج أنماط التعلم مشتركه بين بعضها في أمور كثيرة؛ ولكنهـا جميعاً تؤكد على ضرورة مراعاة ومخاطبة الفروق الفردية في المتعلمين، وأيضاً تؤكد جميعها على أن التعليم يكون أكثر فاعلية عندما يتم تنويع طرق التعلم من خلال تفريد التعليم، أو عـن طريق المجموعات الصغيرة، حيث لخص دن ودن (Dunn & Dunn, 2002) أنماط الـتعلم وطرائق التدريس التي تنسجم مع كل نمط حسب ما يلي:

1- **نمط التعلم البصري/ غير اللفظـي Visual/Non-verbal Learner**: يعتمـد المـتعلم البصري غير اللفظي على حاسة البصر عند تلقيه لأي معلومة تعليمية، كالمعلومات المكتوبة، أو الصور، والمتعلم هنا يحتاج لرؤية الأشياء قبل أن يتعلمها، يتذكر الأشياء التي رآهـا، أو قـام بكتابتها، يتذكر الخرائط، والأشكال، أو الجداول، يتعلم بشكل أفضل إذا قـام بتنظـيم الأشـياء ومعرفة العلاقات بينها، والمتعلم البصري يميل إلى الهدوء، وعدم التحدث كثيراً (Silverman, 2012, Abiator, 2001) ، لذا على المعلمين تقديم المواد التعليمية على شكل صور، أو أشكال وتنظيمها قبل عرضها على المتعلمين.

2- **نمط التعلم البصري/ اللفظي Visual/ Verbal Learner**: يعتمد المتعلم البصري اللفظي على عرض المعلومات عليه بشكل بصري أو مكتوب، يفضل عرض العناوين الرئيسـية قبـل الشرح، يفضل المعلومات المكتوبة في الكتب، أو التي يتم عرضها على السبورة، يفضل الدراسة في غرفة هادئة، ويفضل كتابة ملاحظات أثناء شرح المعلم للدرس، ويفضل كتابـة الجـداول، والرسوم، والأشكال؛ مع تلوين الأشياء بداخلها بألوان معينـة ليهـل عليـه تـذكرها (الجـابر والقرعان، 2004).

3- **نمط التعلم السمعي Auditory Learner**: يفضل التعلم القائم على الاسـتماع، ويعتمـد على السمع والنطق كوسيلتين رئيسيتين للتعلم، أدائه جيد في الامتحانات الشفهية، ويـتقن الـرد

على الملاحظات، ويفضل أسلوب المناقشة داخل الغرفة الصفية، ويميلون لتذكر أسماء الأشخاص أكثر من وجوههم، ويحلون مشاكلهم عن طريق الحديث مع الآخرين، ويفضل التعبير عن مشاعرهم، وانفعالاتهم لفظياً، يفضل أسلوب عرض المعلومات التي يرافقها مؤثرات صوتية، وعرض المعلومات الجديدة سماعياً، ويفضل قراءة المعلومات بصوت عالي (Abiator, 2001; Kostelnik, Soderman.& Whiren, 2004).

4- **نمط التعلم الحركي Kinesthetic Learner**: يفضل استخدام أصابعه ويديه أثناء عملية التعلم، ويتذكر المعلومات بشكل أفضل إذا استخدمها، يستمتع بالتعلم إذا تم استخدام يديه، ويفضل استخدام تطبيقات عملية أثناء شرح الدرس، ويجد صعوبة في الجلوس بهدوء في مقعده، ويفضل الحركة بصورة مستمرة داخل الغرفة الصفية أثناء عملية التعلم (Leaver,1997).

وتشير جابر والقرعان (2004) إلى أن أنماط التعلم يمكن تصنيفها على النحو التالي:

- **المتعلم التخيلي**: يبحث عن المشاركة الشخصية والمعاني والترابطات في كل ما يتعلمه ويتفاعل جدياً، ويتأمل بخبرته، ويحتاج لمعرفة لماذا يتعلم شيئا معيناً، والمتعلم في هذا النمط يدرك المعلومات بطريقة عملية ويعالجها بطريقة تأملية ويتعلم المتعلم التحليلي بطريقة أفضل عن المشاركة والاستماع والتكامل ما بين الخبرة والذات

- **المتعلم التحليلي**: يبحث عن الحقائق والمعلومات ويشكل الأفكار ويفكر من خلال الأفكار المجردة والتأمل ويحتاج للتركيز على محتوي ما يتعلمه، والمتعلم في هذا النمط يستقبل أو يدرك المعلومات مجردة ويعالجها عن طريق التأمل، ويقدر أصحاب هذا النمط التعلم المتتابع ويتعلموا بطريقة أفضل في ظل الطريقة التقليدية.

– **المتعلم المنطقي:** ويفضل التعلم من خلال الفعل والتجريب وتطبيق النظريات ويحص على المعلومات من خلال لتجريب النشط والمعالجة المجردة ويحتاج لمعرفة كيف يمكن تطبيق ما تم تعلمه.

– **المتعلم الديناميكي:** يتعلم من خلال البحث والاكتشاف من خلال المحاولة والخطأ، يحب التجريب وفحص تجاربه عمليا وتطبيق ما تعلمه في المواقف الجديدة، ويعالج أصحاب هذا النمط أفكارهم عن طريق النشاط ويحاولوا تحقيق التكامل ما بين الخبرة وتطبيقاتها العملية.

ومن الأمثلة المشهورة على أنماط التعلم (نموذج دن ودن)(Dunn & Dunn) ؛ والذي تم تطويره طوال 25 سنة على يد (ريتادن وكينيث دن) وبشكل عام فان هذا النموذج يقدم إطاراً تعليمياً علاجياً وتشخيصياً، ويعتمد على نظرية مفادها أن كل طالب يتعلم أفضل بطريقته الخاصة، ولذلك يدعو إلى تشخيص الطرق المفضلة لدى الطالب التي يتعلم بها بالشكل الأفضل، واستخدام هذه المعلومة في تصميم الإجراءات والأوضاع التعليمية التي تلائم نمط الطالب الموهوب.

والسؤال هنا كيف نعرف ما هو نمط تعلم كل طالب؟ والتي تسمي عملية تشخيص أنماط التعلم الفردية عند الطلاب، ومن طرق تحديد نمط التعلم: الاستبيانات، والامتحانات، والمقابلات، والمشاهدات، وتحليل ما يصدر عن الطلاب؛ حيث قام دن ودن (Dun & Dun)، وغيرهما بتطوير إستبانات عدة، ومن هذه الاستبيانات إستبانة أنماط التعلم (LSI) والتي طورها دن ودن(Dun & Dun)، وإستبانة أنماط القراءة (RSI) والتي طورها برايس وكاربو ودن (Prices & Carbon & Dun)، وبروفيل أنماط التعلم الذي طوره كيفي ومونكا (Keefe & Monika)، وقد تم تعديل هذه الأدوات مرات عدة، وأوصي باستعمال هذه الأدوات لتشخيص أنماط التعلم، وعلى سبيل المثال صممت أخر نسخة من إستبانة أنماط التعلم التي

طورها دن ودن(Dun & Dun) للطلاب في الصفوف من (3-12)، وتحتـوى علـى (104) فقرات من نوع الاختيار من متعدد، ويطلب من الطالب بأن يختار درجة ملائمة الفقرة لوضعه التعليمي من تدريج خماسي.

وتلخص كل مـن جـابر والقرعـان (2004) تـأثير نمـوذج دن ودن (Dunn & Dunn)على كل من المعلم والمتعلم، حيث يبين الشكل (1) هذا النموذج.

الوضع التعليمي	دور البعد
المعلم	- يساعد كل طالب علي تشخيص نمط تعلمه - ينظم صفاً مرناً. - يطور مصادر تعلمية ويحافظ عليها. - يسهل عملية التعلم.
الطالب	- يستوعب نمط تعلمه الشخصي. - يختار النشاطات التعلمية المناسبة. - مسئول عن إتمام مهامه. - يراقب تقدمه اتجاه الأهداف.
الإعدادات المادية	- تسمح لكل طالب بفرص التعلم. - توفر نشاطات تعلمية متنوعة. - توفر إمكانية ترتيب الطلاب في مجموعات.
الإجراءات التعليمية والمواد	- مجموعة متنوعة من النشاطات التعليمية التي تحقق الهدف نفسه.

	– يصممها ويطورها المعلم. – اختارها الطالب.
المهام التعليمية	– يعدها وسيسهلها المعلم. – تحدد محتواها المدرسة. – الطالب مسؤول عن إتقانها.

شكل 1. تأثير نموذج دان ودان على كل من المعلم والمتعلم

وبما أن أنماط التعلم تختلف من طالب لآخر داخل الفصل الواحد، من هنا لا بـد مـن مراعاة أنماط تعلم جميع الطلاب داخل الفصل ولكن كيف يمكن ذلك ؟ هل سيتم تـوفير معلـم خاص لكل طالب موهوب حتى يوفق بين أسلوب تدريسه وبين تفضيلات الطالب التعلمية، لـذا يرى الباحث أنه ينبغي على معلمي الطلاب الموهوبين مراعاة النقاط التالية حتى يتمكنوا مـن مراعاة تفضيلات طلبتهم التعليمية التعلمية:

– ينبغي أن يحاول معلم الطلاب الموهوبين مراعاة أنماط تعلم جميع طلابه أثناء القيام بعمليـة التدريس.

– طريقة تدريس المعلم هي المظلة التي يجب أن تغطي جميع طرق تعلم الطلاب.

– ليس من الضروري مراعاة نمط تعلم الطالب طوال الحصة، بل مجرد توزيع زمن الحصة بحيث يراعي كل جزء منها نمط تعلم معين.

– ينبغي أن يعمل المعلم على مساعدة الطالب على معالجة مهام التعلم التي لا تتناسب ونمـط تعلمه.

–مساعدة الطالب على فهم نمط تعلمه هي بالأساس مساعدته على اكتشاف قدراته ومواهبه التي يمكن أن ينميها ويستفيد منها داخل وخارج المدرسة

– نجاح المعلم كمعلم يتوقف على قدرته على لمس أنماط تعلم الطالب أثناء الدرس.

إن مسألة تحديد الأساليب التعليمية المفضلة لدى الطلاب الموهوبين مسألة جوهرية في تعزيز التعلم الفعال للطالب، فالمعلومات التي تقدم للطلاب بناءً على ما يفضلونه من أساليب التعلم لها قيمة عالية بالنسبة للباحثين المعنيين بدراسة وتحسين نوعية التعلم في المدارس، كما أنها مفيدة بالنسبة للمعلمين؛ حيث تساعدهم على التخطيط السليم لكيفية إعطاء الحصص بصورة فعالة بما يلاءم تفضيل هؤلاء الفئة من الطلاب؛ مما يحقق تنوعاً في استراتيجيات التعليم؛ بحيث تشمل جميع الطلاب بفعالية أكبر، ومن ثم تجعل التعلم بالنسبة للطلاب يبدو أكثر جاذبية وإمتاعاً، كما أن كثرة المدارس الخاصة وانتشارها في المجتمع السعودي في السنوات القليلة الماضية دفع الباحث إلى دراسة أنماط التعلم المتبعة للطلاب الموهوبين في تلك المدارس في المرحلة المتوسطة وعلاقتها بطرائق التدريس المتبعة من قبل معلميهم.

ثانياً: طرائق التدريس لدى معلمي الطلاب الموهوبين

تعتبر طرائق التدريس المتبعة من قبل المعلمين بشكل عام من أهم المعطيات التي تجعل لعملية التدريس الصفي معنى؛ بحيث أن درجة استيعاب الطلاب العاديين لمحتوى المساقات الدراسية تعتمد إلى حد كبير على أسلوب المعلم في توجيه وتعايش المعرفة للطلاب داخل الصفوف، فكيف إذا كان الأمر يتعلق بفئة خاصة من الطلاب وهي فئة الموهوبين فإن هذه الفئة من الطلاب تحتاج إلى طرائق التدريس تتناسب مع قدراتهم الذهنية والمعرفية؛ حتى تصبح عملية التدريس فاعلة ومجدية.

ويختلف مفهوم التدريس وفقاً للفلسفة التربوية التي تنظم بها المناهج التربوية في كل دولة من دول العالم والتي غالباً ما ينظر إليها في اتجاهين أحدهما تقليدي والأخر تقدمي، وفي ضوء الاتجاه التقدمي أصبح ينظر إلى عملية التدريس بأنها كل الجهود المبذولة من قبل المعلم من أجل مساعدة الطلاب على النمو المتكامل معرفياً وذهنياً في ضوء استعدادات وقدرات وإمكانيات الطلاب المتعددة.

ويخلط الكثير من الباحثين بين مفاهيم الإستراتيجية والطريقة والأسلوب في التدريس، ومن خلال مراجعة الإطار النظري المتصل يرى الباحث أن إستراتيجية التدريس أشمل من الطريقة، فالإستراتيجية هي التي تختار الطريقة الملائمة مع مختلف الظروف والمتغيرات في الموقف التدريسي، أما الطريقة فإنها بالمقابل أوسع من الأسلوب، إذاً فطريقة التدريس هي وسيلة الاتصال التي يستخدمها المعلم من أجل إيصال أهداف الدرس إلى طلابه، أما أسلوب التدريس فهو الكيفية التي يتناول بها المعلم الطريقة(طريقة التدريس) ، والإستراتيجية هي خطة واسعة وعريضة للتدريس، فالطريقة أشمل من الأسلوب ولها خصائص مختلفة، والإستراتيجية مفهوم أشمل من الاثنين، فالإستراتيجية يتم انتقاؤها تبعاً لمتغيرات معينة وهي بالتالي توجه اختيار الطريقة المناسبة والتي بدورها تحدد أسلوب التدريس الأمثل والذي يتم انتقاؤه وفقاً لعوامل معينة(شاهين، 2010).

تعريف طريقة التدريس

تعرف طريقة التدريس بأنها الأداة أو الوسيلة أو الكيفية التي يستخدمها معلمي الطلاب الموهوبين في معالجة محتوى المنهج للطلاب الموهوبين أثناء العملية التعليمية، وكذلك هي الإجراءات التي يتبعها معلمي الطلاب الموهوبين لمساعدة الطلاب على تحقيق الأهداف، وكذلك

هي ما يتبعه المعلم من خطوات متسلسلة متتالية ومترابطة لتحقيق هدف أو مجموعة أهــداف تعليمية (شاهين، 2010).

طرق تدريس الطلاب الموهوبين

تختلف طريقة التدريس باختلاف الطلاب داخل الصف الواحــد؛ بحيــث أن حاجــات الطلاب التعليمية داخل الصفوف غير المتجانسة (التي يوجد بهــا طــلاب موهــوبين وغيــر موهوبين) متباينة وتحتاج إلى معلم قادر على تلبية تلك الحاجــات (Lens & Rand, 2002)؛ وفي هذا الشأن أكد اوسبتيتو(Esposito,1999) على ضرورة مراعاة معلمــي الطــلاب فــي الصفوف العادية حاجات الطلاب الموهوبين أثناء عملية التدريس الصفي، والتنوع في أســاليب وطرق التدريس بحيث تلائم مستويات الطلاب المعرفية والتحصيلية.

إن طريقة التدريس المقدمة للطلاب الموهوبين تتطلب إتباع استراتيجيات تدريسية تنسجم وتتوائم مع حاجات الطلاب المعرفية والنفسية على حد سواء، فهم غالباً مختلفين في الخصائص النفسية والقدرات المعرفية والتحصيلية، وفي هذا الشأن أكد أيضاً بيتز (Betts, 2004) علــى ضرورة توفير بيئة تعليمية مناسبة تلبي حاجات الطلاب الموهوبين الخاصة أثناء القيام بعمليــة التدريس الصفي في المدارس العادية.

ويؤكد لويس ولورانس وكيث (Louis& Lawrence & Keith, 2004) على أن أبرز طرائق التدريس، والتوجيهات التي يمكن إتباعها مع الطلاب الموهوبين تكمن في ما يلي:

1- **طريقة التعلم التعاوني:** وتعني هذه الطريقة ببساطة تقسيم الطلاب إلى مجموعات صــغيرة غير متجانسة في القدرات التحصيلية لتشجيعهم على التفاعل الإيجابي مع بعضهم البعض، وهذه الطريقة تعزز من عملية التفاعل والاندماج بين الطلاب الموهوبين، وتبادل الخبرات المعرفيــة، وعلى الرغم من أن الكثير من الدراسات أثبتت فاعلية هذه الطريقة لــدى الطــلاب مــا قبــل

المدرسة؛ إلا أن استخدامها مع الطلاب الموهوبين في كافة المراحل الدراسية له تأثير إيجابي على زيادة دافعيتهم للأداء الأكاديمي المرتفع، كما أن إتباع هذه الطريقة تزيد من دافعية الطلاب للتعلم، وتعزز من ثقتهم بقدراتهم المتعددة، ويمكن توظيف طريقة العصف الذهني لفاعليتها في تلقي المعرفة عند تقسيم الطلاب إلى مجموعات، لكن هذه الطريقة غالباً ما يصلح استخدامها عندما يكون عدد الطلاب في الصف الواحد قليل نسبياً.

2- **طريقة التعلم العميق:** فكرة هذه الطريقة قائمة بشكل أساسي على قدرة المعلم على تزويد الطلاب الموهوبين بأنشطة تشجعهم على استخدام عملياتهم الذهنية بشكل أفضل، من خلال تطبيق المعرفة على أرض الواقع، وليس مجرد تلقيها أو استيعابها، لأن ذلك من شأنه أن يزيد من ثقة الطالب الموهوب بقدراته الذهنية والمعرفية في المساقات الدراسية المتعددة، ويتم ذلك عن طريق إعطاء الطلاب الحرية في الحصول على المعرفة من مصادرها المتعددة، ومحاولة التعمق في تطبيقها عملياً.

ومن الأمور التي يجب أن يأخذها معلمي الطلاب الموهوبين أثناء تدريسهم للطلاب الموهوبين ما يلي:

- تشجيع الطلاب على تقدير واحترام أنفسهم من خلال عملية التعلم: ويتم ذلك من خلال تشجيع معلمي الطلاب الموهوبين على الثقة بأنفسهم عند الحصول على المعرفة.

- تشجيع الطلاب على المشاركة في عملية التعلم: ويتم ذلك بتحفيز المعلم لطلبته في الاندماج الكامل بعملية التعلم الصفي، ومشاركة المعلم في تبادل الخبرات المعرفية داخل وخارج الغرفة الصفية.

- تشجيع الطلاب على استخدام عملياتهم الذهنية العليا أثناء عملية التعلم: ويتم ذلك بتشجيع المعلم للطلاب على استخدام عملياتهم العقلية العليا أثناء حلهم للمشكلات التعليمية التي يوفرها

المعلم لهم، هنا لا بد للمعلم من إعطاء الطلاب الثقة المطلقة بقدراتهم العقلية العليا، وتحفيزهم على حل المشكلات التعليمية بطرق جديدة غير مألوفة للغير.

- بناء علاقة إيجابية مع الطلاب الموهوبين داخل وخارج الغرفة الصفية: وذلك عن طريق تبادل الخبرات مع الطلاب، وحثهم على توليد المعرفة، ومتابعتهم بصورة مستمرة أثناء حلهم للمشكلات التعليمية (Louis& Lawrence & Keith, 2004).

- التخطيط الفعال لعملية التدريس: هنا يتطلب من معلمي الطلاب الموهوبين إفراد مواد تعليمية في المنهاج المقدم للطلاب الموهوبين؛ بحيث تراعي قدرات الطلاب الموهوبين، عن طريق تقديم محتوى تعليمي يعتمد بشكل أساسي على عمليات الاختصار، والتعقيد عند حل المهمة التعليمية، والترابط عند تقديم الأفكار، ومراعاة الأنشطة التعليمية المناسبة عند حل المفاهيم التعليمية المقدمة لهم (Esposito, 1999) ، بشرط أن تكون هذه الأنشطة مرنة، وقابلة للتغيير حسب الموقف التعليمي، وقد أكد هارفلي(Harvey& Goudvis, 2000)، على مجموعة من الاعتبارات التي يجب أن يأخذها معلمي الطلاب الموهوبين عند القيام بعملية التدريس الصفي منها:

- إجعل المحتوى التعليمي أكثر تلخيصاً: والمقصود هنا التركيز على المفاهيم والمصطلحات ذات الصلة بالمحتوى التدريسي، وجعل الطالب الموهوب يستكشف العلاقات والترابطات بين المصطلحات المتعددة؛ من أجل الوصول إلى فهم ذو معنى للمحتوى التعليمي، ولا ينبغي للمعلم التركيز على المجردات، والمفاهيم وتقديمها للطلاب بصورة تقليدية لا تساعد على استخدام الطالب لعملياته ذهنية معقدة.

– إجعل المحتوى التعليمي أكثر تعقيداً: ويتم ذلك عن طريق تشـجيع الطـلاب علـى إدخـال متغيرات ومفاهيم جديدة للمحتوى التعليمي ليصبح أكثر تعقيداً، وعمل مقارنات، وحلول للمواقف التعليمية بأساليب أكثر تعقيداً، لجعل الطلاب ينهمكون في المهمة التعليمية بصورة أفضل.

– إجعل المحتوى التعليمي أكثر ترابطاً: عن طريق ربط الخبرات السابقة للطلاب في المهمات التعليمة المعطاة مع الخبرات الجديدة عند تقديم المحتوى التعليمي؛ بحيـث يتوصـل الطالـب الموهوب إلى خبرات جديدة منسجمة مع خبراته السابقة أثناء تقديم أي مهمة تعليمية.

– أجعل المحتوى التعليمي أكثر تقييداً: والمقصود هنا ليس الجمود عند تقديم المحتوى التعليمي؛ بل جعله أكثر تعقيداً عند تقديمه للطلاب الموهوبين، فقد يكون المحتوى التعليمي متعلق بأزمـة المرور أثناء وقت الذروة، ويمكن لمعلم الطلاب الموهوبين توجيه المهمـة التعليميـة لمناقشـة الحلول المقترحة المقدمة للطلاب لهذه المشكلة.

– إجعل عملية التعلم الصفي أكثر مرونة للطلاب الموهوبين، ويمكن عمل ذلـك مـن خـلال مجموعة من الإجراءات من ضمنها:

* السماح للطلاب الموهوبين بإنهاء المهام التعليمية المعطاة بسرعة؛ من اجل إعطائهم مهمـات تعليمية أكثر تعقيداً، وتساعدهم على استخدام عمليات عقلية متقدمة.

* السماح للطلاب الموهوبين باستخدام عملية التفكير العميق عند حل المشكلات التعليمية.

* تشجيع الطلاب على عدم التكرار عند تقديم الحلول للمشكلات التعليمية المتعددة.

* السماح للطلاب الموهوبين بحرية تقديم الأفكار غير التقليدية للمهام التعليمية المعطاة داخـل الغرفة الصفية.

إن تفاعل الطلاب الموهوبين مع معلميهم يتوقف على قدرة المعلمين على تـوفير جـو تدريسي آمن، ومريح لتعلم الطلاب، وأن يتقبل المعلم استجابات الطلاب الموهـوبين وتفـاعلهم

داخل الغرفة الصفية، لأنه من الممكن أن تكون هناك سلوكيات واستجابات ليست كسلوكيات الطلاب العاديين أثناء حل الطلاب الموهوبين لمشكلاتهم التعليمية (جروان، 2002)، وعلى معلمي الطلاب الموهوبين الحرص دائماً على تشجيع الطلاب على المشاركة الفاعلة أثناء تأديتهم لمهامهم التعليمية.

إن نجاح معلمي الطلاب الموهوبين في تقديم طرق تدريس فاعلة تنسجم مع قدرات الطلاب الموهوبين يتطلب بشكل أساسي وجود معلمين مؤهلون، ويتصفون بخصائص شخصية معينة، مدربون، تم تأهيلهم بشكل خاص لتدريس الطلاب الموهوبين، وتحتل الولايات المتحدة الأمريكية المرتبة الأولى على مستوى العالم في تأهيل معلمي الطلاب الموهوبين (جروان، 2002)، ولكن للأسف وحسب علم الباحث لا يوجد اهتمام كاف في الوطن العربي بتأهيل معلمي الطلاب الموهوبين، إلا بعض المحاولات التي تجرى في بعض الدول العربية من خلال إنشاء وتأسيس بعض المراكز التي تعنى بالطلاب الموهوبين أنفسهم، ولا يتم تدريب وتأهيل معلمي الطلاب الموهوبين؛ كما أنه وحسب ملاحظة الباحث الميدانية – بحكم طبيعة عمله كمدرس– لا يوجد اهتمام من قبل معلمي الطلاب الموهوبين بأنماط التعلم المفضلة لدى طلبتهم؛ لذلك جاءت هذه الدراسة في محاولة منها للتعرف على طرائق التدريس المقدمة من قبل معلمي الطلاب الموهوبين، وربطها بأنماط التعلم المفضلة لدى الطلاب الموهوبين أنفسهم؛ حيث يرى الباحث أن معرفة أنماط التعلم المفضلة لدى الطلاب الموهوبين من شأنه أن يساعد المعلمين على اختيار طرائق تدريس تنسجم مع تلك الأنماط، وتصبح عملية التعلم الصفي سهلة للمعلم، ومجدية وممتعة للطلاب أنفسهم، وينعكس ذلك إيجاباً على العملية التعليمية برمتها، لذا لا بد لجميع المعلمين وخصوصاً معلمي الطلاب الموهوبين الاهتمام بأنماط التعلم المفضلة لدى الطلاب الموهوبين قبل إتباع طرائق تدريسية قد تسبب مشكلات تعليمية للطلاب أنفسهم.

الدراسات السابقة

إهتم الكثير من الباحثين خصوصاً في الدول الغربية بأهمية معرفة أنماط التعلم المفضلة لدى الطلاب الموهوبين؛ وطرائق التدريس المتبعة من قبل معلمي الطلاب الموهوبين؛ لكن قلة من الدراسات – بحدود علم الباحث– ربطت أنماط التعلم بطرائق التدريس المتبعة مع هذه الفئة من الطلاب؛ وقد قام الباحث بتقسيم الدراسات إلى مجالين: الدراسات التي تناولت طرائق التدريس المتبعة من قبل معلمي الطلاب الموهوبين؛ والدراسات التي تناولت أنماط التعلم المفضلة من قبل الطلاب الموهوبين.

أولاً: الدراسات التي تناولت طرائق التدريس المتبعة من قبل معلمي الطلاب الموهوبين

أجرى القمش (2013) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة معلمي الطلاب الموهوبين لأبعاد التدريس الفعال في الأردن من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؛ وعلاقة ذلك بمتغيرات جنس المعلم والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة، تكونت عينة الدراسة من جميع معلمي الطلاب الموهوبين في المراكز الريادية في الأردن، والبالغ عددهم (171) معلماً، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى ممارسة معلمي الطلاب الموهوبين لأبعاد التدريس الفعال كانت بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين الذكور والإناث في تقدير الكفايات المتعلقة بالأبعاد الثلاثة لأداة الدراسة، كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي الطلاب الموهوبين في درجة ممارستهم لأبعاد التدريس الفعال تعزى لكل من سنوات الخبرة والمؤهل العلمي للمعلم على كامل أداة الدراسة.

كما أجرى كل من جونسون (Johnsen, 2006) دراسة هدفت إلى وضع معايير وطنية يجب توافرها لدى معلمي الطلاب الموهوبين في أمريكا، وقد تم دراسة أهم المعايير التي يجب توافرها لدى معلمي الطلاب الموهوبين، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن أهم المعايير التي

يجب توفرها لمعلم الطلاب الموهوبين هي: مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب في التعليم، واستخدام الاستراتيجيات التدريسية الملائمة التي تقود للتدريس الفعال، وكذلك التخطيط الجيد واستخدام أساليب التقييم المناسبة، كما خلصت الدراسة إلى ضرورة تدريب معلمي الطلاب الموهوبين أثناء الخدمة لرفع كفاءتهم في جوانب عديدة منها أهمية تطوير برامج تدريبية حول أبعاد التدريس الفعال للطلاب الموهوبين.

وهدفت دراسة آل كاسي (2004) إلى التعرف على واقع رعاية الموهوبين، والتعرف على الأساليب المستخدمة في الكشف عنهم، وطرق التدريس المستخدمة من قبل المعلمين، تكونت عينة الدراسة من جميع مشرفي مراكز الموهوبين في المملكة العربية السعودية، وقد توصلت الدراسة إلى أن محتوى برامج رعاية الموهوبين الحالية ملائم إلى حد ما مع احتياجات الطلبة الموهوبين، وأن أكثر الطرق استخداماً في تدريسهم هي العصف الذهني، والمناقشة، وحل المشكلات، يليها التعليم التعاوني، والتفكير الناقد، وأن أكثر الأساليب استخداماً في الكشف عن الطلاب الموهوبين اختبارات الذكاء الجمعية والتفوق في التحصيل الدراسي، وتقديرات المعلمين، واختبارات الذكاء الفردية، ثم اختبارات التفكير الابداعي، ثم قوائم الصفات السلوكية.

كما أجرى كل من الصمادي والنهار (2001) دراسة هدفت إلى تقييم مدى إتقان معلمي فصول التربية الخاصّة في دولة الإمارات العربيّة المتحدة لمهارات التدريس الفعال، تكونت عينة الدراسة من (96) معلماً ومعلمة؛ تم قياس مهارات التدريس الفعّال، ومدى اختلاف مستوى إتقان هذه المهارات بحسب الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة في التعليم، شملت إجراءات الدراسة ملاحظة أفراد العيّنة أثناء تدريسهم لفصول التربية الخاصّة؛ إذ قام الملاحظون بتقييم مهاراتهم التدريسيّة وفق أداة أُعدّت لهذا الغرض، أظهرت النتائج أن المهارات العامّة المتعلقة بالتخطيط،

والتدريس، والتقييم متوافرة بشكل جيّد، وإن ظهر أن إتقان التعليم للمهـــارات المتعلقـــة بتنفيـــذ التدريس تفوق إتقانهم لمهارات التخطيط والتقييم، وأشارت النتائج إلى أن مستوى إتقان المعلمات لكل الكفايات (التخطيط، تنفيذ التدريس والتقييم) أعلى بدلالة إحصائيّة من مستوى إتقان المعلمين لها، كما أن الحاصلين على درجة البكالوريوس يتقنون هذه الكفايات بمستوى أفضل من الحاصلين على الدبلوم المتوسط، وأخيراً فقد ظهر أن المعلمين والمعلمات من مستويات الخبرة التي تزيـــد عن سبع سنوات يمتلكون مهارات التدريس بمستوى أفضل من نظرائهم الـــذين تقـــل خبـــرتهم التعليميّة عن سبع سنوات، فيما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائيّة على بعدي التخطيط والتقييم، أو الدرجة الكليّة تعزى لاختلاف مستوى الخبرة.

في دراسة قامت بها كل من ريس ونيو (Reis & Neu, 2000) والتي هدفت إلـــى التحقق من استخدام الاستراتيجيات التعويضية عند طلاب الجامعة من الموهـــوبين فـــي كنـــدا، استخدم الباحثان أساليب نوعية من خلال مشاركة هؤلاء الطلاب ببرنامج صـــعوبات تعلميّـــة خاص بطلاب الجامعة؛ حيث تضمن هذا البرنامج الاستراتيجيات التعويضـــية التالية(اســـتخدام الحاسوب، استخدام الكلمات المفتاحيه، تحديد أولويات العمل، التحدث مع الذات)، توصلت نتائج الدراسة إلى أن كل مشارك وظف تلك الاستراتيجيات بغية النجـــاح فـــي دراســـته الجامعيـــة، بالإضافة إلى استخدام كل مشارك بعض الاستراتيجيات الفردية الخاصة به؛ لكي يـــتمكن مـــن تحقيق النجاح، كما توصلت إلى أن استراتيجيات التعويض، وبرامج المعالجة وحدها غير كافية لمساعدة تلك الفئة من الطلاب؛ بل لا بد من تقديم الإرشاد اللازم لخطط التعـــويض والتحفيـــز الذاتي؛ والتي يصاحبها برنامج يعمل على تحفيز التنظيم الذاتي، والاعتماد على الذات؛ وذلـــك لتحقيق النجاح على المستويين الأكاديمي والمعيشي.

وهــدفت دراسة أيمــر ولاســي (Aimer & Lassie, 1998) إلى التعرف على آراء المعلمين عن الموهوبين ومشكلاتهم؛ وطرق التدريس المناسبة لهم فــي أمريكــا، تكونت عينة الدراسة من (43) معلماً للطلبة الموهوبين، وقد توصلت الدراسة إلى أن طرق التدريس الفعالة هي التي تعتمد بشكل أساسي على المشاركة الفردية، والمسابقات المدرسية، والمواد الاختيارية، والتقييم على أســاس القــدرة والتنوع، وإنشاء فصول خاصة بهم، وكشفت الدراسة عن بعض المشكلات التــي تواجـــه الطــلاب الموهوبين أبرزها: إثارة الأســئلة، ومناقشة المعلم، ونقد الآخرين.

وأجرى كل من فنج وجون (Fung & John, 1992) بدراسة هدفت إلى معرفة الفروق بين أساليب واستراتيجيات التعلم بين الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والطلاب الموهوبين في أمريكا، تكونت عينة الدراسة من (53) طالباً موهوباً من ذوي صعوبات التعلم، و(64) من الطلاب الموهوبين في الصف العاشر والحادي عشر في ولية جورجيا الأمريكية، وقد أشارت النتائج إلى أن مجموعة الطلاب الموهوبين كانوا أكثر تحفيزا ومثابرةً، ويسعون إلى تحقيق أهدافهم في المهمات، ويفضلون التعلم بمفردهم في جو هادئ، وهم أكثر استقلالية، ويبدون قوة في النواحي الحسية الإدراكية، بينما كان يفضل الطلاب من ذوي صعوبات التعلم إثارة دافعيتهم للتعلم، ويفضلون العمل الجماعي أكثر من العمل الفردي..

كما أجرى والدرون وسافيري (Waldron & Saphire 1990) دراسة هدفت إلى معرفة مدى تفضيل الطلاب للأنماط المعرفية عند تدريسهم داخل الصفوف من قبل معلميهم، تكونت عينة الدراسة من (24) طالباً من الطلب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، ومجموعة ضابطة من الأطفال الموهوبين الذين لا يعانون من صعوبات التعلم، وقد دلت النتائج على أن مجموعة الطلاب الموهوبين يكونون أكثر اعتماداً على المفاهيم اللغوية، والاستدلال، وأظهروا

ميلاً في تنوع عرض المادة التعليمية، كما أظهروا اهتماماً واضحاً في معرفة التفاصيل الدقيقة في المواد العلمية التي يدرسونها وأسلوب التفكير مقارنةً مع طلاب المجموعة الضابطة، وأن مجموعة الطلب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم أظهروا قصوراً في الذاكرة السمعية أو الصوتية قصيرة المدى والتمييز الصوتي.

ثانياً: الدراسات التي تناولت أنماط التعلم المفضلة من قبل الطلاب الموهوبين

هدفت دراسة تركي (Turki, 2014) إلى معرفة أنماط التعلم المفضلة لدى الطلاب الموهوبين وغير الموهوبين وعلاقة ذلك بمتغيرات نوع المدرسة، وجنس الطالب، والمرحلة التعليمية في الأردن، تكونت عينة الدراسة من (90) طالباً وطالبة موهوب (41 طالبة، و49 طالباً)، ومن (90) طالباً عادياً (43 طالبة، 47 طالباً)، استخدم الباحث مقياس لقياس أنماط التعلم لدى الطلاب، دلت أبرز نتائج هذه الدراسة على أن أبرز أنماط التعلم المفضلة لدى الطلاب الموهوبين هي نمط التعلم البصري، يليه نمط التعلم البصري غير اللفظي، يليه نمط التعلم الحركي، يليه نمط التعلم البصري اللفظي، وأخيراً نمط التعلم السمعي، أما الطلاب العاديين فكان أبرز أنماط التعلم المفضلة لديهم نمط التعلم السمعي، يليه نمط التعلم البصري اللفظي، يليه نمط التعلم البصري غير اللفظي، ثم نمط التعلم الحركي، ودلت نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أنماط التعلم المفضلة لدى الطلاب الموهوبين وغير الموهوبين لصالح الطلاب الموهوبين، كما دلت نتائج الدراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أنماط التعلم المفضلة لدى الطلاب الموهوبين وغير الموهوبين تعود لمتغير جنس الطالب، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أنماط التعلم المفضلة لدى الطلاب الموهوبين وغير الموهوبين تعود لمتغير المرحلة التعليمية لصالح الطلاب في الصف التاسع الأساسي.

أجرت سامرزيجا (Samardzija, 2011) دراسة هدفت إلــى معرفــة أنمــاط الــتعلم المفضلة لدى الطلاب الموهوبين في الصف الثامن التابعين لمدارس ولاية ميدوسترن الأمريكية، تكونت عينة الدراسة من (23) طالباً وطالبة موهوبين وبواقــع (17) طالــب موهــوب و (6) طالبات موهوبات، استخدمت الباحثة المنهج النوعي بإتباع أسلوب المقابلات الفردية مع الطلاب؛ عن طريق توجيه مجموعة من الأسئلة ذات العلاقة بتفضيلات الطلاب للغرفة الصفية، وأنمــاط التعلم المفضلة لديهم، دلت نتائج الدراسة على أن الطلاب الموهوبين يفضلون التعلم عن طريق اللوحات التعليمية الملونة، ويفضلون التعلم البصري عن طريق شرح المادة التعليمية بواســطة الكمبيوتر، ويفضلن التعليمات المكتوبة عن الشفهية المقدمة من قبل المعلم، ومعظــم الطــلاب يفضلون المعلم المرح، والمبدع، والفعال مع الطلاب؛ الذي يعرف تماماً ماذا سيدرس الطــلاب، إضافة لتفضيلهم للغرفة الصفية النظيفة والمنظمة.

وهدفت دراسة التونا ويازسي (Altuna & Yazici , 2010) إلى معرفة أنماط التعلم المفضلة لدى الطلاب الموهوبين وغير الموهوبين في تركيا، تكونت عينة الدراسة من الطــلاب الموهوبين على (386) طالباً وطالبة (164 طالبة، و222) طالبــاً)، ومــن الطــلاب غيــر الموهوبين على (410) طالباً وطالبة(209 طالبة، و201) طالباً)، استخدم الباحــث مقيــاس سيرفر (Sever, 2008)، ودلت نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أنماط التعلم المفضلة لدى الطلاب الموهوبين وغير الموهوبين في أنماط التعلم البصري والحركي، كما دلت نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نمط التعلم السمعي لدى الطــلاب الموهوبين لصالح الطلاب الإناث.

كما هدفت دراسة هيجونج (Hee-Jung, 2008) إلى التعرف على أنماط الــتعلم لــدى الطلاب الموهوبين وغير الموهوبين لدى عينة من الطلاب في المدارس الابتدائية فــي أمريكــا

وهون كونج، تكونت عينة الدراسة من (1017) طالب موهوب من كوريا في الصفوف من الصف الثالث حتى السادس، وتم استخدام بيانات أصلية مجمعة مسبقاً لبيانات طلاب في أمريكا؛ وتم تطبيق مقياس لقياس أنماط التعلم، دلت نتائج الدراسة على وجود فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الطلاب الموهوبين والعاديين في أنماط التعلم المفضلة؛ حيث يفضل الطلاب الموهوبين أنماط التعلم المستندة إلى التكنولوجيا، التعليمات المباشرة، والمحاكاة، مع وجود بعض الفروق الثقافية بين عينتي الدراسة.

وأجرى مان (Mann, 2006) دراسة هدفت إلى معرفة استراتيجيات وأنماط التعلم لدى الطلاب الموهوبين؛ ونقاط القوة والضعف لدى الطلاب في التحصيل الدراسي في بريطانيا، استخدم الباحث المنهج النوعي في دراسته بالاستناد إلى النظرية المجذرة عند جمع وتحليل البيانات؛ حيث تم مقابلة (5) معلمين من أصل (57) يصف يتواجد فيه طلاب موهوبين؛ وتم ملاحظة الطلاب أثناء تواجدهم في صفوفهم، دلت نتائج الدراسة على فاعلية التدريس الذي لا يعتمد على القلق عند تدريس الطلاب داخل الصفوف، كما دلت نتائج الدراسة نجاح نمط التعلم المستند إلى تأييد وتشجيع الطلاب على طرح أفكارهم، والابتعاد عن الضغط التدريسي، وتشجيع الطلاب على إتباع نمط دراسي ينسجم مع ميول وقدرات الطالب نفسه.

وهدفت دراسة ثورنتون وآخرون (Thornton, Haskell, & Libby, 2006) إلى التعرف على أنماط التعلم لدى الطلاب الموهوبين وغير الموهوبين في الصفوف العليا في أمريكا، تكونت عينة الدراسة من (32) طالب موهوب، و (34) طالب عادي؛ تطبيق مقياس لقياس أنماط التعلم يتكون من (62) فقرة، وتم قياس أربعة أبعاد رئيسية هي طريقة التدريس، والقدرة على التحليل، القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات، والقدرة على التفكير، دلت نتائج الدراسة

على تفضيل الطلاب الموهوبين لأنماط التعلم السابقة أكثر من الطلاب العاديين؛ كما دلت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأنماط التعلم تعزى لمتغير جنس الطالب الموهوب.

وهدفت دراسة لنش (Lynch, 2006) إلى التعرف على أنماط التعلم البصرية والمكانية المفضلة لدى الطلاب الموهوبين في الصفوف الرابع والخامس الأساسي في ولاية نيوجرسي بأمريكا، تم تطوير برنامج تدريبي لمعرفة فاعلية أنماط التعلم المستخدمة وعلاقتها بمفهوم الذات الأكاديمية؛ وركز البرنامج التدريبي على تطوير مهارات التخطيط، والتحضير، وجولة الوقت، والاستكشاف، والمتابعة؛ تم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بشكل عشوائي؛ بحيث كان أفراد المجموعتين جميعاً حاصلين على درجة ذكاء فوق (110)، دلت نتائج الدراسة على فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية أنماط التعلم المستخدمة من قبل الطلاب وخصوصاً النمط البصري في التعلم.

وأجرى شان (Chan, 2001) دراسته هدفت إلى التعرف على أنماط التعلم المفضلة لدى الطلاب في هونج كونج، عن طريق دراسة وتحديد ومقارنة أساليب التعلم العامة بين مجموعات من الطلاب الموهوبين والعاديين في المرحلة الثانوية ذكورا وإناثاً، وفيما إذا كان هناك فروق بينهم في تفضيل أساليب التعلم يمكن نسبتها إلى النوع أو السن أو الموهبة، تكونت عينة الدراسة من (398) طالباً في المدارس الثانوية، وبينت نتائج الدراسة أن الطلاب الموهوبين والعاديين اشتركوا في تفضيل بعض الأساليب ورفض بعضها الآخر؛ إلا أن الطلاب العاديين كانوا لا يميلون إلى الأنشطة التعليمية التي قد تعرضهم للفشل أو الجدل؛ وذلك عندما يشعرون أن نسبة التحدي في الأنشطة التعليمية عالية جداً، كما ظهر الموهوبون أكثر تفضيلا للتعلم المستقل من الطلاب العاديين.

وقام جنتري وآخرون (Gentry, Rizza & Gabl, 2001) بدراسة ركـزت علـى مقارنة مواقف طلاب المرحلة المتوسطة الموهوبين الذين يتلقون تعليماً خاصاً في مدارسهم مع مواقف الطلاب العاديين الذين يدرسون في نفس المرحلة التعليمية، وبلغ عـدد عينـة الطـلاب (787) طالباً في مدارس تابعة لولايات مختلفة في الولايات المتحـدة الأمريكيـة، واعتمـدت الدراسة على أداة قياس تقيس أبعاد التعلم المتصلة بإثارة الاهتمام والتحدي والاختيار والمتعـة، وهي الأبعاد التي تعد جوهرية ومتأصلة في التعليم، وقد بينت نتائج الدراسة أنها لم تجد فروقـاً ذات دلالة إحصائية بين موقف الطلاب الموهوبين والعاديين في نظرتهم إلى أنشطتهم التعليمية، فكلا المجموعتين لم تعبر عن درجة عالية من إثارة الاهتمام أو التحدي أو الاختيار أو المتعة.

وأجرى آفيات (Afiat, 1997) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقـة بـين اسـتراتيجيات التدريس المستندة إلى أنماط التعلم المفضلة لدى الطلاب الموهوبين وتحصيل الطلاب الموهوبين في مادة الرياضيات في ولاية نبراسكا الأمريكية، تكونت عينة الدراسة من (304) طالباً وطالبة تم اختيارهم من الصف التاسع إلى الصف الثاني ثانوي، دلت نتائج الدراسة على وجود علاقـة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين طريقة التدريس المستندة إلى النقاش لكل من المعلمين والطلاب وتحصيل الطلاب في مادة الرياضيات، كما بينت النتائج وجود علاقة سلبية بين اسـتراتيجيات التعلم الأخرى المستخدمة في الدراسة.

وأجرى باي ريت (Pyryt, 1988) دراسة لمعرفة أساليـب التعلم المفضلة لدى الطلبة الموهوبين والعاديين ذكوراً وإناثاً في المرحلة الأساسية في المدارس الأمريكيـة، تكونت عينة الدراسة من (867) طالباً وطالبة من الطلبة الموهوبين والعاديين، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة الموهوبيـن يميلون إلى أن يكونوا أكثر استقلالية في تعلمهم ويعتمدون على الحوافز الذاتية أكثر من الخارجية، كما يفضلون المشاركـة في التعلم، وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تفضيل أساليب التعلم تعزى إلى الجنس، وأشارت نتائج الدراسة أيضاً إلى أن الطلبة الموهوبين يفضلون التعلم من خلال قنوات حسية متعددة.

تعقيب على الدراسات السابقة

يرى الباحث من خلال استعراض الدراسات السابقة التي تناولت سواءً أنماط التعلم المفضلة لدى الطلاب الموهوبين، أو طرائق التدريس المستخدمة من قبل معلمي الطلاب الموهوبين يلاحظ الآتي:

1- معظم الدراسات السابقة قد ركزت على اختلاف أنماط التعلم بين الطلاب العاديين والطلاب الموهوبين؛ من مثل دراسة هيجونج (Hee-Jung, 2008) ، ودراسة ثورنتون وآخرون (Thornton, Haskell, & Libby, 2006)، ودراسة شان (Chan, 2001) وضرورة تطوير أنماط التعلم لدى الطلاب الموهوبين كدراسة لنش (Lynch, 2006)، وهذا يضيف أهمية لهذه الدراسة؛ والتي تسعى إلى معرفة أنماط التعلم المفضلة لدى الطلاب الموهوبين في المملكة العربية السعودية.

2- معظم الدراسات السابقة أكدت على أهمية تطوير أنماط التعلم لدى فئة الطلاب الموهوبين؛ لأن معرفة نمط التعلم المفضل لدى تلك الفئة من الطلاب له تأثيراً مباشراً على التحصيل الأكاديمي في مرحلة التعليم المدرسي سواء الأساسية أو الثانوية، كدراسة Mann, 2006)، ودراسة شان (Chan, 2001) ، ودراسة آفيات (Afiat, 1997).

3- كما يظهر من خلال الدراسات السابقة أن البرامج التعليمية أو التدريبية أو الخاصة ذات أثر إيجابي وفعال في تنمية العديد من القدرات المختلفة لدى الطلاب الموهوبين؛ والطلاب الموهوبين؛ كدراسة لنش(Lynch, 2006)، الأمر الذي يشير إلى ضرورة تبني مثل هذه البرامج في المدارس لفاعليتها في رفع كفاءة الطلاب التحصيلية داخل مدارسهم.

4- أكدت الدراسات التي اهتمت بطرائق التدريس المتبعة من قبل معلمي الطلاب الموهوبين؛ على أهمية طرائق التدريس المتبعة مع الطلاب الموهوبين في نجاح عملية التعلم الصفي، كدراسة القمش (2013)، ودراسة من ريس ونيو (Reis & Neu 2000)، الأمر الذي يشير إلى ضرورة التعرف على هذه الطرائق؛ وتطويرها بما تنسجم مع هذه الفئة من الطلاب؛ وهذا ما تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيقه.

5- ندرة الدراسات التي تناولت أنماط التعلم المفضلة لدى الطلاب الموهوبين، وعلاقته بطرائق التدريس المستخدمة من قبل معلمي الطلاب الموهوبين في المجتمع السعودي- بحدود علم الباحث-، وهذا يعطي أهمية لهذه الدراسة وتفردها عن بقية الدراسات السابقة سواء الدراسات العربية أو الأجنبية.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً لمجتمع وعينة الدراسة، والأدوات التـــي تـــم إعـــدادها لهـــذه الدراسة، إضافةً إلى الإجراءات التي تم تنفيذها تبعاً لتصميم الدراســـة، وأخيـــراً تـــم عـــرض الأساليب والمعالجة الإحصائية التي تم استخدامها وصولاً إلى نتائج هذه الدراسة.

منهجية الدراسة

اتبع الباحث أسلوب المنهج الوصفي الإرتباطي الذي يتناسب وطبيعة أسئلة هذه الدراسة؛ حيث تم تطوير أدوات الدراسة؛ وتحليلها إحصائياً باستخدام البرنامج الإحصائي(SPSS).

مجتمع الدراسة

تكّون مجتمع هذه الدراسة من جميع الطلاب الموهوبين الذكور الموجودين في مدارس مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية؛ والذين تم تشخيصهم من قبل وزارة التعليم في المملكة على أنهم طلاب موهوبين، والبالغ عددهم (440) طالباً موهوباً، والجدول (1) يوضح توزيع مجتمع الدراسة من الطلاب الموهوبين حسب المرحلة التعليمية.

جدول 1. توزيع مجتمع الدراسة من الطلاب الموهوبين حسب متغير المرحلة التعليمية

المرحلة التعليمية	عدد الطلاب
الرابع الابتدائي	64
الخامس الابتدائي	59
السادس الابتدائي	38
الأول المتوسط	176
الثاني المتوسط	103
المجموع	440

كما شمل مجتمع الدراسة جميع معلمي الطلاب الموهوبين وعددهم (223) معلماً، والجدول (2) يبين عدد المعلمين حسب متغيرات المؤهل العلمي للمعلم، والتخصص، والخبرة.

جدول 2. توزيع معلمي الطلاب الموهوبين حسب متغير المؤهل العلمي والتخصص وخبرة للمعلم

المؤهل العلمي للمعلم	الخبرة				المجموع	التخصص		المجموع
	أقل من 5 سنوات	6-10 سنة	11-15 سنة	أكثر من 15 سنة		إنساني	علمي	
بكالوريوس	57	47	21	12	137	59	78	137
دبلوم عالي	32	15	3	3	53	29	24	53
ماجستير	12	5	9	2	28	18	10	28
دكتوراه	3	2	-	-	5	2	3	5
المجموع	104	69	33	17	223	108	115	223

عينة الدراسة

تم اختيار عينة عشوائية من الطلاب ممثلة من كل الصفوف الدراسية وعددها (220) طالباً، بإتباع أسلوب العينة العشوائية الطبقية؛ عن طريق اختيار عدد مناسب من كل صف دراسي في جميع المدارس التي يجد بها طلاب موهوبين في مدينة جدة؛ لمراعاة تمثيل الباحث لمجتمع الدراسة بشكل جيد؛ عن طريق مراعاة عدد الطلاب الموهوبين في كل مرحلة دراسية من المراحل الخمسة الخاصة بمجتمع الدراسة، والجدول (3) يبين عدد أفراد عينة الدراسة.

جدول 3. توزيع عينة الدراسة من الطلاب الموهوبين حسب متغير المرحلة التعليمية

الصفوف	عدد الطلاب
الرابع الابتدائي	32
الخامس الابتدائي	30
السادس الابتدائي	19
الأول المتوسط	88
الثاني المتوسط	51
المجموع	220

كما تم اختيار (111) معلماً من جميع المدارس التي يوجد بها طلاب موهوبين، أي ما نسبته (0,50) من معلمي الطلاب الموهوبين بشكل عشوائي؛ عن طريق ترتيب المعلمين حسب أسمائهم، ومن ثم اختيار أرقام فردية من قوائم المعلمين لتمثل عينة الدراسة.

أدوات الدراسة

تم تطوير مقياسين لغايات تحقيق أهداف هذه الدراسة؛ المقياس الأول لمعرفة: أنماط التعلم المفضلة لدى الطلاب الموهوبين؛ والمقياس الثاني لمعرفة : طرائق التدريس المستخدمة من قبل معلمي الطلاب الموهوبين في المملكة العربية السعودية؛ بحيث تناسب فقرات المقياسين البيئة السعودية؛ وإجراء خصائص سيكومترية مناسبة للمقياسين، وفيما يلي تفصيلاً حول كيفية بناء أدوات الدراسة:

1- **مقياس أنماط التعلم:** تم تطوير المقياس بالاستناد إلى الأدب النظري والدراسات السابقة؛ من مثل دراسة هيجونغ (Hee - Jung, 2008) ، ودراسة الخياط وآخرون ,Khayat et al

(2013) ؛ بحيث كانت فقرات المقياس مناسبة للفئة العمرية (10-16)؛ وملائمة للبيئة السعودية؛ تم صياغة فقرات المقياس بصورته الأولية؛ بحيث تم مراعاة ما يلي عند صياغة كل فقرة من فقرات المقياس:

- أن تكون الفقرة بسيطة ومباشرة في قياس الخاصية.
- أن تكون الفقرة متينة وغير نافية تجنباً لحدوث اللبس لدى المستجيب.
- أن تبدأ الفقرة بفعل يعبر عن الإجراء الذي يتخذه المستجيب على المقياس.
- خلو الفقرة من التحيز (أي شكل من أشكال التحيز).
- ألا ترتبط الفقرة بموقف محدد؛ بل يمكن تطبيقها على المواقف الحياتية الخاصة.
- أن تعبر الفقرة عن سلوك المستجيب على المقياس.

وتكون المقياس بصورته الأولية من (57) فقرة؛ تم توزيعها على (9) أبعاد، يتألف كل بعد من عدد من الفقرات حسب الآتي:

1- بُعد التعليمات المباشرة: ويتكون من (6) فقرات، (الفقرات من (1-6)).

2- بُعد التعلم من خلال التكنولوجيا: ويتكون من (9) فقرات، (الفقرات من (7-15)).

3- بُعد المحاكاة: ويتكون من (4) فقرات، (الفقرات من (16-19)).

4- بُعد الاستقلالية في التعلم: ويتكون من (6) فقرات، (الفقرات من (20-25)).

5- بُعد المشاريع الصفية: ويتكون من (6) فقرات، (الفقرات من (26-31)).

6- بُعد التعلم من خلال الأصدقاء: ويتكون من (6) فقرات، (الفقرات من (32-37)).

7- بُعد التعلم السمعي: ويتكون من (7) فقرات، (الفقرات من (38-44)).

8- بُعد التعلم الحركي: ويتكون من (6) فقرات، (الفقرات من (45-50)).

9- بُعد التعلم البصري: ويتكون من (7) فقرات، (الفقرات من (51-57)).

والملحق (1) يبين فقرات المقياس بصورته الأولية.

وتم التأكد من صلاحية المقياس؛ وذلك بإيجاد دلالات الصدق والثبات له بالطرق التالية:

أولاً: الصدق: تم إجراء الصدق الظاهري؛ وذلك بعرض فقرات المقياس بصورتها الأولية على (10) محكمينً من ذوي الاختصاص في مجال التربية الخاصة؛ وعلم النفس؛ والقياس والتقويم، وطُلب من كل محكم إبداء رأيه في فقرات المقياس وفق المعايير الآتية:

1- درجة انتماء الفقرة للبعد.

2 - وضوح صياغة الفقرة لغوياً.

3 - مناسبة صياغة الفقرات للبيئة السعودية.

4- مناسبة فقرات المقياس فنياً.

وقد أعاد (8) محكمين نموذج التحكيم من أصل (10) محكمين المقياس،(والملحق 5 يبين أسماء المحكمين)، وتم الاعتماد على بعدين أساسيين لآراء المحكمين وهما البعد الأول مناسبة الفقرة أو عدم مناسبتها وانتمائها للبعد الذي تنتمي إليه، والبعد الثاني هو التعديلات اللغوية المقترحة من قبل المحكمين، وقد اقترح عدد من المحكمين بضرورة إجراء بعض التعديلات اللغوية لبعض الفقرات؛ بحيث تم إجراء التعديلات التي أتفق عليها المحكمين على جميع فقرات المقياس؛ لتبقى فقرات المقياس مكونة من (57) فقرة.

- **صدق البناء:** تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (25) طالباً، وإيجاد معاملات الارتباط بين الأداء على الفقرة وكل بعد من أبعاد المقياس لكل بعد من أبعاد المقياس حسب الجدول (4):

جدول 4. معاملات ارتباط الفقرات بأبعاد مقياس أنماط التعلم بصورته شبه النهائية

(عدد الفقرات = 57)

رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالبعد	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالبعد	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالبعد
1	*.،54	20	*.،69	39	*.،54
2	*.،69	21	*.،62	40	*.،69
3	*.،62	22	*.،65	41	*.،62
4	*.،59	23	*.،73	42	*.،65
5	*.،61	24	*.،73	43	*.،81
6	*.،54	25	*.،71	44	*.،80
7	*.،62	26	*.،66	45	*.،53
8	*.،54	27	*.،52	46	*0.63
9	*.،69	28	*.،69	47	*0.64
10	*.،71	29	*.،73	48	*0.66
11	*.،57	30	*.،57	49	*.،61
12	*.،65	31	*.،53	50	*.،73
13	*.،81	32	*.،66	51	*.،74
14	*.،80	33	*.،52	52	*.،76
15	*.،53	34	*.،69	53	*.،76

رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالبعد	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالبعد	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالبعد
16	0.63*	35	.،69*	54	.،76*
17	0.64*	36	.،62*	55	.،67*
18	.،58*	37	.،53*	56	.،65*
19	.،54*	38	0.61*	57	.،61*

يتضح من الجدول (4) وجود ارتباط دال إحصائياً بين الفقرة والبعد الذي تنتمي إليه على مقياس أنماط التعلم لجميع فقرات المقياس؛ ليبقى عدد فقرات المقياس بصورته النهائية (57) فقرة؛ وهذا مؤشر على تمتع فقرات المقياس بدلالات تمييز مناسبة تسمح باعتماد المقياس للتطبيق على أفراد الدراسة، والملحق رقم (2) يبين فقرات مقياس أنماط التعلم بصورته النهائية.

ثانياً: الثبات: تم التحقق من ثبات المقياس؛ وذلك بإتباع أسلوبين:

1- الثبات بالإعادة: تم التحقق من ثبات مقياس أنماط التعلم؛ وذلك بعد تطبيقه على (25) طالباً من خارج عينة الدراسة الأصلية، حيث تم حساب الثبات بطريقة الإعادة بفترة زمنية فاصلة بين مرتي التطبيق للمقياس مدتها أسبوعين، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط للمقياس ككل (0,906)، كما تم إيجاد معامل الثبات للأبعاد الفرعية للمقياس حسب الجدول (5):

جدول 5. معاملات الثبات بالإعادة للأبعاد الفرعية المكونة لمقياس أنماط التعلم

البعد	معامل الثبات	عدد الفقرات
التعليمات المباشرة	0,68	6
التعلم من خلال التكنولوجيا	0,68	9
المحاكاة	0,61	4
الاستقلالية في التعلم	0,84	6
المشاريع الصفية	0,76	6
التعلم من خلال الأصدقاء	0,74	6
التعلم السمعي	0,63	7
التعلم الحركي	0,77	6
التعلم البصري	0,76	7
ثبات المقياس الكلي	0,90	57

نلاحظ من قيم الجدول السابق أن قيم الثبات بالإعادة لكل بعد من أبعاد مقياس أنماط التعلم قد تراوحت بين (0,613 – 0,841)، وهي قيم مقبولة لغايات الثبات بالإعادة للمقياس.

وقد تم إيجاد الثبات بطريقة الاتساق الداخلي لكل بعد من أبعاد مقياس أنماط التعلم، والجدول (6) يبين معاملات الثبات.

جدول 6. معاملات ثبات الاتساق الداخلي للأبعاد الفرعية المكونة لمقياس أنماط التعلم

البعد	معامل كرونباخ ألفا	عدد الفقرات
التعليمات المباشرة	،74.*	6
التعلم من خلال التكنولوجيا	،73.*	9
المحاكاة	،74.*	4
الاستقلالية في التعلم	،76.*	6
المشاريع الصفية	،76.*	6
التعلم من خلال الأصدقاء	،76.*	6
التعلم السمعي	،69.*	7
التعلم الحركي	،72.*	6
التعلم البصري	،74.*	7
الكلي	،74.*	57

يتضح من الجدول أعلاه أن معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للأبعاد الفرعية المكونة للمقياس قد تراوحت بين(696،. – 767،.)، وبشكل عام تعتبر معاملات الثبات لمقياس أنماط التعلم مقبولة لأغراض الدراسة.

2- مقياس طرائق التدريس: تم مراجعة الأدب النفسي والمعرفي والتربوي من دراسات علمية، ومقاييس تختص بطرائق التدريس المستخدمة من قبل معلمي الطلاب الموهوبين، من مثل دراسة كايا وآخرون (Kaya et al, 2011)، وقد تم صياغة فقرات المقياس؛ بحيث تكون

مناسبة للفئة العمرية (10–16)؛ وملائمة للبيئة السعودية؛ وتم صياغة فقرات المقياس بصورته الأولية؛ بحيث تم مراعاة ما يلي عند صياغة كل فقرة من فقرات المقياس:

– أن تكون الفقرة بسيطة ومباشرة في قياس الخاصية.

– أن تبدأ الفقرة بفعل يعبر عن الإجراء الذي يتخذه المستجيب على المقياس.

– خلو الفقرة من التحيز (أي شكل من أشكال التحيز).

– ألا ترتبط الفقرة بموقف محدد؛ بل يمكن تطبيقها على المواقف الحياتية الخاصة.

– أن تعبر الفقرة عن سلوك المستجيب على المقياس.

وتكون المقياس بصورته الأولية من (66) فقرة؛ تم توزيعها على (7) أبعاد، كل بعد يتألف من عدد من الفقرات حسب الآتي:

1– بعد طريقة العرض: ويتكون من (14) فقرة، (الفقرات من (1–14)).

2– بعد مراعاة الفروق الفردية: ويتكون من (8) فقرات، (الفقرات من (15–22)).

3– بعد طريقة حل المشكلات: ويتكون من (8) فقرات، (الفقرات من (23–30)).

4– بعد استراتيجيات التفكير الناقد: ويتكون من (8) فقرات، (الفقرات من (31–38)).

5– بعد استراتيجيات التفكير الإبداعي: ويتكون من (7) فقرات، (الفقرات من (39–45)).

6– بعد الاستراتيجيات البحثية: ويتكون من (9) فقرات، (الفقرات من (46–54)).

7– بعد التعلم التفاعلي: ويتكون من (12) فقرات، (الفقرات من (55–66)).

والملحق (4) يبين فقرات المقياس بصورته الأولية.

وتم التأكد من صلاحية المقياس؛ وذلك بإيجاد دلالات الصدق والثبات بالطرق التالية:

أولاً: الصدق: تم إجراء الصدق الظاهري؛ وذلك بعرض فقرات المقياس بصورتها الأولية على (10) محكمين من ذوي الاختصاص في مجال التربية الخاصة؛ وعلم النفس؛ والقياس والتقويم، وطُلب من كل محكم إبداء رأيه في فقرات المقياس وفق المعايير الآتية:

1 – وضوح صياغة الفقرة لغوياً.

2 – مناسبة صياغة الفقرات للبيئة السعودية.

3– مناسبة فقرات المقياس فنياً.

4– درجة انتماء الفقرة للبعد.

وقد أعاد (8) محكمين نموذج التحكيم من أصل (10) محكمين،،(والملحق 5 يبين أسماء المحكمين)، وتم الاعتماد على بعدين أساسيين لآراء المحكمين وهما البعد الأول مناسبة الفقرة أو عدم مناسبتها، والبعد الثاني هو التعديلات اللغوية المقترحة من قبل المحكمين، وقد اقترح عدد من المحكمين بضرورة إجراء بعض التعديلات اللغوية لبعض الفقرات؛ بحيث تم إجراء التعديلات التي أتفق عليها المحكمين على جميع فقرات المقياس؛ وتم حذف فقرتين من فقرات المقياس في بعد طريقة العرض حسب آراء المحكمين، ليصبح عدد فقرات المقياس (64) فقرة، والملحق (3) يوضح فقرات مقياس طرائق التدريس بصورته الأولية.

ثانياً: الثبات: تم التحقق من ثبات المقياس؛ وذلك بإتباع أسلوبين:

1– الثبات بالإعادة: تم التحقق من ثبات مقياس طرائق التدريس؛ وذلك بعد تطبيقه على (25) طالباً من خارج عينة الدراسة الأصلية، حيث تم حساب الثبات بطريقة الإعادة بفترة زمنية فاصلة بين مرتي التطبيق للمقياس مدتها أسبوعين، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط للمقياس ككل (0,762)، ثم تم إيجاد معامل الثبات بالإعادة للأبعاد الفرعية المكونة للمقياس فكانت وفق الجدول (7).

جدول 7. معاملات الثبات بالإعادة للأبعاد الفرعية المكونة لمقياس طرائق التدريس

البعد	معامل الثبات	عدد الفقرات
طريقة العرض	0,66	12
مراعاة الفروق الفردية	0,85	8
طريقة حل المشكلات	0,75	8
استراتيجيات التفكير الناقد	0,77	8
استراتيجيات التفكير الإبداعي	0,65	7
الاستراتيجيات البحثية	0,73	9
التعلم التفاعلي	0,71	12
الكلي	0,76	64

نلاحظ من قيم الجدول السابق أن قيم الثبات بالإعادة لكل بعد من أبعاد مقياس طرائــق التدريس قد تراوحت بين (0,666- 0,859)، وهي قيم مقبولة لغايات الثبات بالإعادة للمقياس.

2- الثبات بالاتساق الداخلي: تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (25) طالبــاُ، وإيجاد معاملات الارتباط بين الأداء على الفقرة وكل بعد من أبعاد المقياس، كما تم إيجاد معامل كرونباخ ألفا أيضاً لكل بعد من أبعاد المقياس حسب الجدول (8).

جدول 8. معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لمقياس طرائق التدريس بصورته شبه النهائية

(عدد الفقرات = 64)

رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالبعد	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالبعد	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالبعد
1	*.،56	23	*.،51	45	*.،60
2	*.،45	24	*.،55	46	*.،45
3	*.،25	25	*.،60	47	*.،50
4	*.،34	26	*.،58	48	*.،44
5	*0.42	27	*.،66	49	*.،67
6	*.،32	28	*.،51	50	*.،53
7	*.،50	29	*.،69	51	*.،35
8	*.،51	30	*.،45	52	*.،42
9	*.،43	31	*.،62	53	*0.53
10	*.،50	32	*.،46	54	*0.41
11	*.،55	33	*.،56	55	*.،56
12	*.،44	34	*.،45	56	*0.47
13	*.،60	35	*.،25	57	*.،35
14	*.،43	36	*.،42	58	*0.41

15	*.،25	37	*.،41	59	*0.61
16	*.،40	38	*.،32	60	*.،32
17	*0.57	39	*.،51	61	*.،53
18	*0.46	40	*.،52	62	*.،56
19	*.،50	41	*.،40	63	*0.42
20	*.،56	42	*.،56	64	*.،32
21	*0.47	43	*.،45		
22	*.،35	44	*.،25		

يتضح من الجدول (8) وجود ارتباط دال إحصائياً بين الفقرة والدرجة الكلية على الاختبار؛ مما يدلل على تمتع فقرات مقياس طرائق التدريس بدلالات تمييز مناسبة تسمح باعتماد المقياس للتطبيق على أفراد الدراسة؛ هذا وقد بلغ عدد الفقرات بصورته النهائية لمقياس طرائق التدريس (64) فقرة، والملحق (4) يبين فقرات المقياس بصورته النهائية.

تصحيح أدوات الدراسة

1- تصحيح مقياس أنماط التعلم

تكون سلم الإجابة لمقياس أنماط التعلم من خمسة بدائل؛ بحيث كان سلم الإجابة (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، إطلاقاً)، وقد أعطى الباحث للفقرات الإيجابية خمس درجات للإجابة التي تمثل البديل دائماً، وأربع درجات للإجابة التي تمثل البديل غالباً، وثلاث درجات للإجابة التي تمثل البديل أحياناً، ودرجتين للإجابة التي تمثل البديل نادراً، ودرجة واحدة للإجابة التي تمثل البديل إطلاقاً، أما بالنسبة للفقرات السلبية فقد أعطى الباحث خمس درجات للإجابة التي تمثل

البديل إطلاقاً، وأربع درجات للإجابة التي تمثل البديل نادراً، وثلاث درجات للإجابة التي تمثل البديل أحياناً، ودرجتين للإجابة التي تمثل البديل غالباً، ودرجة واحدة للإجابة التي تمثل البـــديل دائماً، هذا وقد انحصرت درجات المفحوصين على مقياس أنماط التعلم بين (57–285).

وقد استخدم الباحث المعيار الإحصائي للحكم على متوسط الفقـــرات إذا كانـــت متدنيـــة تتراوح قيمة المتوسطات الحسابية بين (1– أقل من 2.33)، ومتوسطة تتـــراوح قيمتهـــا بـــين (2.33– 3.66)، وعالية إذا تراوحت قيمتها بين (3.67 – 5.00).

2- تصحيح مقياس طرائق التدريس

تكون سلم الإجابة لمقياس طرائق التدريس من خمسة بدائل؛ بحيث كان سلم الإجابـــة (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، إطلاقاً)، وقد أعطى الباحث للفقرات الإيجابية خمس درجات للإجابة التي تمثل البديل دائماً، وأربع درجات للإجابة التي تمثل البديل غالباً، وثلاث درجات للإجابـــة التي تمثل البديل أحياناً، ودرجتين للإجابة التي تمثل البديل نادراً، ودرجة واحدة للإجابة التـــي تمثل البديل إطلاقاً، أما بالنسبة للفقرات السلبية فقد أعطى الباحث خمس درجات للإجابة التـــي تمثل البديل إطلاقاً، وأربع درجات للإجابة التي تمثل البديل نادراً، وثلاث درجات للإجابة التي تمثل البديل أحياناً، ودرجتين للإجابة التي تمثل البديل غالباً، ودرجة واحدة للإجابة التي تمثـــل البديل دائماً، بينما انحصرت درجات المفحوصين لمقياس طرائق التدريس بين (64–320).

وقد استخدم الباحث المعيار الإحصائي للحكم على متوسط الفقـــرات إذا كانـــت متدنيـــة تتراوح قيمة المتوسطات الحسابية بين (1– أقل من 2.33)، ومتوسطة تتـــراوح قيمتهـــا بـــين (2.33– 3.66)، وعالية إذا تراوحت قيمتها بين (3.67 – 5.00).

إجراءات الدراسة

بعد التأكد من إجراءات الصدق والثبات لأدوات الدراسة تم تطبيق الأدوات على معلمي الطلاب الموهوبين، والطلاب الموهوبين بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية من خلال الإجراءات التالية:

- تم زيارة المشرفين على معلمي الطلاب الموهوبين بمنطقة جدة بالمملكة العربية السعودية؛ وذلك لأخذ الموافقة على تطبيق الدراسة على معلمي الطلاب الموهوبين، والطلاب الموهوبين أنفسهم.

- تم شرح أهداف الدراسة لكل من المعلمين والطلاب، وتوضيح كيفية الإجابة على فقرات المقياسين (مقياس طرائق التدريس، ومقياس أنماط التعلم)، وضرورة اختيار البديل المناسب بما يتناسب معهم.

- التأكيد على ضرورة الموضوعية والاستقلالية عند الإجابة على فقرات المقياسين.

- إعطاء الوقت الكافي للمعلمين والطلاب عند الإجابة على فقرات المقياسين.

- تم توزيع وجمع المقياسين خلال الفترة من تاريخ 2014/9/1 إلى 2014/10/1.

التحليل الإحصائي

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم تفريغ البيانات الواردة في المقياس، وتحليلها إحصائياً باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)؛ كما سيتم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة للإجابة على كل سؤال من أسئلة الدراسة حسب الآتي:

1- للإجابة عن السؤال الأول والثاني: تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية لقياس أنماط التعلم المفضلة لدى الطلاب الموهوبين، وطرائق التدريس المتبعة من قبل معلمي الطلاب الموهوبين.

2- للإجابة عن السؤال الثالث: تم استخدام معامل الانحدار الخطي البسيط لدراسة العلاقة بين أنماط التعلم وطرائق التدريس المتبعة من قبل المعلمين.

3- للإجابة على السؤال الرابع: تم استخدام اختبار "ت" (Tow Sample T. Test) ، لدراسة أثر المرحلة التعليمية على أنماط التعلم المفضلة لدى الطلاب الموهوبين.

4- للإجابة على السؤال الخامس: تم استخدام اختبار "تحليل التباين الأحادي" (One – Way Anova)؛ لدراسة أثر متغيرات المؤهل العلمي، والخبرة، واستخدام اختبار "ت" (Tow Sample T. Test) لدراسة أثر التخصص على طرائق التدريس المتبعة من قبل معلمي الطلاب الموهوبين.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أنماط التعلم المفضلة لدى الطلاب الموهوبين وعلاقتها بطرائق تدريسهم في المملكة العربية السعودية، وقد قام الباحث بالإجابة على أسئلة الدراسة وفق الآتي:

للإجابة على السؤال الأول والذي ينص على" **ما أنماط التعلم المفضلة لدى الطلاب الموهوبين في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية؟**" تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بكل بعد من أبعاد الدراسة، مع إيجاد المتوسطات الحسابية للأبعاد ومراعاة ترتيب أبعاد أداة الدراسة ترتيباً تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية، وذلك كما في الجداول من (9-18).

جدول 9. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لفقرات بعد التعليمات المباشرة لمقياس أنماط التعلم مرتبة تنازلياً حسب الوسط الحسابي للفقرة، عدد الفقرات (6) فقرات

رقم الفقرة	رتبة الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى
4	1	أفضل المعلم الذي يشجع المناقشة داخل الصف	3.92	0.76	0.79	عالية
2	2	أفضل وجود معلم يوفر تعليمات محددة لكيفية تأدية المهام الدراسية	3.85	0.74	0.77	عالية
3	3	أفضل المعلم الذي يركز على التوقعات الأدائية للطلاب	3.79	0.41	0.76	عالية
6	4	أفضل وجود معلم مخطط لما ينبغي أن يعرفه الطلاب	3.77	0.81	0.75	عالية

المستوى	الأهمية النسبية	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الفقرة	رتبة الفقرة	رقم الفقرة
عالية	0.75	0.44	3.74	أميل إلى الاستماع للمدرس لأنه مصدراً مهماً لتوفير المعلومات الجديدة لجميع الطلاب في الصف	5	5
عالية	0.75	0.80	3.73	أفضل الاستماع للمدرس عند شرح معلومات جديدة	6	1
عالية	0.76	0.51	3.80	المجموع الكلي		

يتبين من الجدول (9) أن المتوسطات الحسابية لبعد التعليمات المباشرة لمقياس أنماط التعلم السائدة لدى الطلاب الموهوبين تراوحت بين (3.92–3.73) ، كما تراوحت الأهمية النسبية لفقرات هذا البعد بين (79% – 75%)؛ بحيث كان متوسط الأداء على الفقرة " أفضل المعلم الذي يشجع المناقشة داخل الصف" بالمرتبة الأولى؛ بمتوسط حسابي (3.9)؛ بينما كان أدنى متوسط لفقرات مقياس أنماط التعلم للفقرة " أفضل الاستماع للمدرس عند شرح معلومات جديدة"، بمتوسط حسابي (3.9).

جدول 10. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لفقرات بعد التعلم من خلال التكنولوجيا لمقياس أنماط التعلم مرتبة تنازلياً حسب الوسط الحسابي للفقرة، عدد الفقرات (9) فقرات

رقم الفقرة	رتبة الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى
5	1	أميل إلى مشاهدة البرامج التلفزيونية التي تقدم معلومات جديدة لموضوع تعلمته في الصف	4.56	0.69	0.92	عالية
4	2	أفضل استخدام وسائل الاتصال الخاصة بالكمبيوتر لمناقشة المعلومات التي أهتم بها(فيس بوك، تويتر...)	3.10	0.78	0.78	عالية
7	3	أفضل اللجوء إلى برامج الكمبيوتر لاسترجاع المعلومات المطلوبة مني في الصف	3.10	0.76	0.79	عالية
3	4	أفضل الاستماع إلى برامج مصورة في الكمبيوتر تتضمن شرح مرئي للمعلومات الجديدة	3.96	0.74	0.79	عالية
9	5	أفضل المشاركة في أي نشاط تفاعلي خاص ببرامج الكمبيوتر	3.92	0.75	0.78	عالية
6	6	أفضل اللجوء إلى الكمبيوتر لتعلم المعلومات المعقدة	3.90	0.81	0.76	عالية
2	7	استخدم برامج الكمبيوتر لتعلم أداءات تعليمية جديدة	3.80	0.88	0.76	عالية
1	8	استخدام برامج الكمبيوتر لحل المشكلات التعليمية	3.74	0.82	0.75	عالية
8	9	أوظف الانترنت للتحضير للواجبات التي سألقيها في الصف	3.41	0.91	0.68	متوسطة
المجموع الكلي			3.92	0.54	0.78	عالية

يتبين من الجدول (10) أن المتوسطات الحسابية لبعد التعلم من خلال التكنولوجيا لمقياس أنماط التعلم السائدة لدى الطلاب الموهوبين تراوحت بين (3.41-4.56) ، كما تراوحت الأهمية النسبية لفقرات هذا البعد بين(92% - 68%)؛ بحيث كان متوسط الأداء على الفقرة " أميل إلى مشاهدة البرامج التلفزيونية التي تقدم معلومات جديدة لموضوع تعلمته في الصف" بالمرتبة الأولى؛ بمتوسط حسابي (4.59)؛ بينما كان أدنى متوسط لفقرات مقياس أنماط التعلم للفقرة " أوظف الانترنت للتحضير للواجبات التي سألقيها في الصف"، بمتوسط حسابي (3.4).

جدول 11. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لفقرات بعد التعلم المحاكاة لمقياس أنماط التعلم مرتبة تنازلياً حسب الوسط الحسابي للفقرة، عدد الفقرات (4) فقرات

رقم الفقرة	رتبة الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى
1	1	أفضل مناقشة أحداث البيئة الخارجية المهمة داخل الصف	4.26	0.82	0.85	عالية
3	2	أميل إلى العمل مع زملائي للتحضير إلى موضوع سيتم عرضه في الصف	4.00	0.79	0.80	عالية
4	3	أفضل استخدام أسلوب لعب الدور خلال الشرح	3.99	0.81	0.79	عالية
2	4	أتعلم بصورة أفضل من خلال العمل الجماعي داخل الصف	3.89	0.84	0.77	عالية
المجموع الكلي			4.03	0.68	0.80	عالية

يتبين من الجدول (11) أن المتوسطات الحسابية لبعد المحاكاة لمقياس أنماط التعلم السائدة لدى الطلاب الموهوبين تراوحت بين (3.89-4.26) ، كما تراوحت الأهمية النسبية

لفقرات هذا البعد بين(85% – 78%)؛ بحيث كان متوسط الأداء على الفقرة " أفضل مناقشة أحداث البيئة الخارجية المهمة داخل الصف" بالمرتبة الأولى؛ بمتوسط حسابي (4.26)؛ بينما كان أدنى متوسط لفقرات مقياس أنماط التعلم للفقرة " أتعلم بصورة أفضل من خلال العمل الجماعي داخل الصف"، بمتوسط حسابي (3.89).

جدول 12. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لفقرات بعد الاستقلالية في التعلم لمقياس أنماط التعلم مرتبة تنازلياً حسب الوسط الحسابي للفقرة، عدد الفقرات (6) فقرات

رقم الفقرة	رتبة الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى
3	1	أفضل تحضير كل الأدوات الخاصة بشرح الدرس في الصف بمفردي	4.56	0.79	0.91	عالية
4	2	أفضل قراءة الكتب بمفردي عند تعلم معلومات تهمني	3.84	0.89	0.76	عالية
1	3	أفضل الدراسة بمفردي عند تعلم معلومات جديدة	3.78	1.07	0.75	عالية
2	4	أفضل عند عمل أي واجب تعليمي أن أفعل ذلك بمفردي	3.74	0.68	0.74	عالية
5	5	أفضل جمع المعلومات والبيانات التعليمية لأي واجب بمفردي	3.70	0.87	0.74	عالية
6	6	اذهب للمكتبة للحصول على معلومات تفصيلية للمعلومات التعليمية التي درستها، بمفردي	3.65	0.92	0.73	متوسطة
المجموع الكلي			3.88	0.59	0.77	عالية

يتبين من الجدول (12) أن المتوسطات الحسابية لبعد الاستقلالية في التعلم لمقياس أنماط التعلم السائدة لدى الطلاب الموهوبين تراوحت بين (4.56–3.65) ، كما تراوحت الأهمية النسبية لفقرات هذا البعد بين(91% – 73%)؛ بحيث كان متوسط الأداء على الفقرة " أفضل تحضير كل الأدوات الخاصة بشرح الدرس في الصف بمفردي" بالمرتبة الأولى؛ بمتوسط حسابي (4.56)؛ بينما كان أدنى متوسط لفقرات مقياس أنماط التعلم للفقرة " اذهب للمكتبة للحصول على معلومات تفصيلية للمعلومات التعليمية التي درستها، بمفردي"، بمتوسط حسابي (3.65).

جدول 13. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لفقرات بعد المشاريع الصفية لمقياس أنماط التعلم مرتبة تنازلياً حسب الوسط الحسابي للفقرة، عدد الفقرات (6) فقرات

رقم الفقرة	رتبة الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى
3	1	أفضل العمل مع زملائي عند مناقشة أي معلومات جديدة داخل الصف	4.00	0.81	0.80	عالية
5	2	أفضل الذهاب مع زملائي إلى المكتبة عند الحصول على معلومة تعليمية تحتاج للبحث	3.96	0.86	0.79	عالية
6	3	أميل لمناقشة الموضوعات التعليمية المهمة مع زملائي داخل الصف	3.83	0.40	0.76	عالية
4	4	أفضل كتابة الواجب بالتعاون مع زملائي	3.80	0.42	0.76	عالية
2	5	أفضل مناقشة أي مشروع تعليمي مع الطلاب	3.79	0.45	0.75	عالية
1	6	أتشارك مع زملائي عند التحضير لأي واجب تعلمي	3.11	0.97	0.62	متوسطة
المجموع الكلي			3.75	0.37	0.75	عالية

يتبين من الجدول (13) أن المتوسطات الحسابية لبعد المشاريع الصفية لمقياس أنمــاط التعلم السائدة لدى الطلاب الموهوبين تراوحت بين (4-3.11) ، كما تراوحت الأهمية النســبية لفقرات هذا البعد بين(80% – 62%)؛ بحيث كان متوسط الأداء على الفقرة " أفضل العمــل مع زملائي عند مناقشة أي معلومات جديدة داخل الصف" بالمرتبة الأولى؛ بمتوسط حسابي (4)؛ بينما كان أدنى متوسط لفقرات مقياس أنماط التعلم للفقرة " أتشارك مع زملائي عند التحضــير لأي واجب تعلمي"، بمتوسط حسابي (3.11).

جدول 14. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لفقرات بعد التعلم من خلال الأصدقاء لمقياس أنماط التعلم مرتبة تنازلياً حسب الوسط الحسابي للفقرة، عدد الفقرات (6) فقرات

رقم الفقرة	رتبة الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى
6	1	أشعر بالراحة عند تعلمي مع أصدقائي	4.55	0.85	0.91	عالية
1	2	وجود الأصدقاء يساعدني على حل المشكلات التعليمية الصعبة	3.88	0.85	0.77	عالية
2	3	أفضل وجود زميل يساعدني لتعلم الأشياء الجديدة	3.74	0.58	0.74	عالية
3	4	أتعلم معلومات جديدة من زملائي داخل الصف	3.74	0.97	0.74	عالية
5	5	أحرص على استشارة أصدقائي عند تعلمي لمهام جديدة	3.70	0.51	0.74	عالية
4	6	أفضل الدراسة مع صديق لي عند الاستعداد لأي اختبار	3.60	0.61	0.72	متوسطة
المجموع الكلي			3.87	0.39	0.77	عالية

يتبين من الجدول (14) أن المتوسطات الحسابية لبعد التعلم من خلال التكنولوجيا لمقياس أنماط التعلم السائدة لدى الطلاب الموهوبين تراوحت بين (4.55–3.60) ، كما تراوحت الأهمية النسبية لفقرات هذا البعد بين(91% – 72%)؛ بحيث كان متوسط الأداء على الفقرة " أشعر بالراحة عند تعلمي مع أصدقائي" بالمرتبة الأولى؛ بمتوسط حسابي (4.55)؛ بينما كان أدنى متوسط لفقرات مقياس أنماط التعلم للفقرة " أفضل الدراسة مع صديق لي عند الاستعداد لأي اختبار"، بمتوسط حسابي (3.60).

جدول 15. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لفقرات بعد التعلم السمعي لمقياس أنماط التعلم مرتبة تنازلياً حسب الوسط الحسابي للفقرة، عدد الفقرات (7) فقرات

رقم الفقرة	رتبة الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى
6	1	أضع المعلومات على شكل لحن أو أغنية ليسهل عليه تذكرها	4.00	0.81	0.80	عالية
1	2	أفضل التحدث مع الآخرين حول الأشياء التي تعلمتها	3.72	1.06	0.74	عالية
4	3	أجيد تذكر المعلومات المسجلة بدقة	3.65	0.59	0.73	متوسطة
2	4	أعتمد في تفسير الأمور على ما أسمعه من الناس	3.64	0.96	0.72	متوسطة
5	5	أتحدث مع نفسي أثناء عملية التعلم	3.62	0.52	0.72	متوسطة
7	6	أفضل أن أحكي القصة بشكل مفصل كما أسمعها من الآخرين	3.61	0.52	0.72	متوسطة
3	7	أفضل الدروس والقصص التي تعتمد على الشرح	3.56	1.03	0.71	متوسطة
المجموع الكلي			3.69	0.44	0.74	عالية

يتبين من الجدول (15) أن المتوسطات الحسابية لبعد التعلم السمعي لمقياس أنماط التعلم السائدة لدى الطلاب الموهوبين تراوحت بين (4–3.56) ، كما تراوحت الأهمية النسبية لفقرات هذا البعد بين(80% – 71%)؛ بحيث كان متوسط الأداء على الفقرة " أضع المعلومات علــى شكل لحن أو أغنية ليسهل عليه تذكرها" بالمرتبة الأولى؛ بمتوسط حسابي (4)؛ بينما كان أدنــى متوسط لفقرات مقياس أنماط التعلم للفقرة " أفضل الدروس والقصص التي تعتمد على الشرح"، بمتوسط حسابي (3.56).

جدول 16. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لفقرات بعد التعلم الحركي لمقياس أنماط التعلم مرتبة تنازلياً حسب الوسط الحسابي للفقرة، عدد الفقرات (6) فقرات

رقم الفقرة	رتبة الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى
1	1	أقرأ الدرس بصوت عالٍ وأستخدم أصابعي لتتبع الكلمات	3.94	0.90	0.78	عالية
3	2	أميل إلى اللعب أثناء التعلم	3.84	0.91	0.76	عالية
4	3	أتحرك كثيراً أثناء عملية التعلم ولا التزم بنفس الجلسة	3.75	0.58	0.75	عالية
5	4	أستخدم يدي أثناء التعلم بصورة ملفته للانتباه	3.74	0.97	0.74	عالية
2	5	أميل إلى تركيب وتحليل الأشياء عدة مرات لمحاولة تعلمها	3.65	0.51	0.73	متوسطة
6	6	أعبر عما يجول بخاطري عن طريق الرسم	3.62	0.625	0.72	متوسطة
المجموع الكلي			3.75	0.40	0.75	عالية

يتبين من الجدول (16) أن المتوسطات الحسابية لبعد التعلم الحركي لمقياس أنماط التعلم السائدة لدى الطلاب الموهوبين تراوحت بين (3.94-3.62) ، كما تراوحت الأهمية النسبية لفقرات هذا البعد بين(79% - 72%)؛ بحيث كان متوسط الأداء على الفقرة "أقرأ الدرس بصوت عالٍ وأستخدم أصابعي لتتبع الكلمات" بالمرتبة الأولى؛ بمتوسط حسابي (3.94)؛ بينما كان أدنى متوسط لفقرات مقياس أنماط التعلم للفقرة " أعبر عما يجول بخاطري عن طريق الرسم"، بمتوسط حسابي (3.62).

جدول 17. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لفقرات بعد التعلم البصري لمقياس أنماط التعلم مرتبة تنازلياً حسب الوسط الحسابي للفقرة، عدد الفقرات (7) فقرات

رقم الفقرة	رتبة الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى
7	1	أفضل التعلم في بيئة تعليمية نظيفة وجذابة	3.97	0.72	0.79	عالية
2	2	أفضل التعلم من الشخص الذي يستخدم الحركات والتمثيل	3.92	0.76	0.78	عالية
6	3	أفضل النظر إلى المدرس عند شرح الدرس	3.81	0.89	0.76	عالية
4	4	الرسومات والأشكال ذات الألوان الجميلة تساعدني كثيراً في التعلم	3.77	0.811	0.76	عالية
5	5	أتعلم بسهولة من الذين يستخدمون الحركات والتمثيل في شرح الدرس	3.74	0.82	0.74	عالية
1	6	أميل للنظر إلى الأشياء ولمسها قبل تعلمها للتعرف عليها	3.70	0.52	0.74	عالية
3	7	أتعلم بسهولة عند مشاهدة التلفاز	3.58	0.51	0.71	متوسطة
المجموع الكلي			3.78	0.45	0.76	عالية

يتبين من الجدول (17) أن المتوسطات الحسابية لبعد التعلم البصري لمقياس أنماط التعلم السائدة لدى الطلاب الموهوبين تراوحت بين (3.97-3.58) ، كما تراوحت الأهمية النسبية لفقرات هذا البعد بين(79% - 72%)؛ بحيث كان متوسط الأداء على الفقرة "أفضل التعلم في

بيئة تعليمية نظيفة وجذابة" بالمرتبة الأولى؛ بمتوسط حسابي (3.97)؛ بينما كان أدنى متوسط لفقرات مقياس أنماط التعلم للفقرة "أتعلم بسهولة عند مشاهدة التلفاز"، بمتوسط حسابي (3.58).

وللتعرف بشكل أفضل على أنماط التعلم السائدة لدى الطلاب الموهوبين؛ تم حصر المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس أنماط التعلم؛ كما في الجدول (18).

جدول 18. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بأبعاد مقياس أنماط التعلم مع ترتيب أبعادها تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها لدى الطلاب الموهوبين

رقم البعد	الرتبة	أنماط التعلم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
3	1	المحاكاة	4.03	0.68	عالية
2	2	التعلم من خلال التكنولوجيا	3.92	0.54	عالية
4	3	الاستقلالية في التعليم	3.88	0.59	عالية
6	4	التعلم من خلال الأصدقاء	3.87	0.39	عالية
1	5	التعليمات المباشرة	3.80	0.51	عالية
9	6	التعلم البصري	3.78	0.45	عالية
8	7	التعلم الحركي	3.75	0.40	عالية
5	8	المشاريع الصفية	3.75	0.37	عالية
7	9	التعلم السمعي	3.69	0.44	عالية
المجموع الكلي			3.83	0.37	عالية

نلاحظ من الجدول (18) أن أعلى المتوسطات لأبعاد مقياس أنماط التعلم كانت لبعد المحاكاة؛ بمتوسط حسابي (4.03)؛ يليه بعد التعلم من خلال التكنولوجيا بمتوسط حسابي(3.92)؛ يليه بعد الاستقلالية في التعليم بمتوسط حسابي (3.88)، أما أقل بعد فكان لبعد التعلم السمعي؛ بمتوسط حسابي (3.69).

للإجابة على السؤال الثاني والذي ينص على" **ما طرائق التدريس المستخدمة من قبل معلمي الطلاب الموهوبين في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟** " تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بكل بعد من أبعاد أداة الدراسة وأبعاد المقياس ككل؛ مع مراعاة ترتيب أبعاد أداة الدراسة ترتيباً تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية؛ وذلك كما في الجداول(19-26).

جدول 19. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لفقرات بعد طريقة العرض من مقياس طرائق التدريس مرتبة تنازلياً حسب الوسط الحسابي للفقرة، عدد الفقرات (12) فقرة

رقم الفقرة	رتبة الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى
2	1	أحرص على تبادل المعلومات مع الطلاب عند شرح الدرس	4.54	0.51	0.90	عالية
1	2	أحرص على تفاعل الطلاب معي عند شرحي للدرس	4.48	0.50	0.89	عالية
7	3	أعمل على إيجاد روح الدعابة بين الطلاب أثناء التدريس	4.41	0.49	0.88	عالية
8	4	أحرص على توظيف وسائل تعليمية حديثة أثناء التدريس	4.40	0.49	0.88	عالية
6	5	أعطي الطلاب فرصة لإضافة	4.37	0.48	0.87	عالية

رقم الفقرة	رتبة الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى
		معلومات جديدة للمادة المعطاة				
10	6	أطرح الأسئلة ذات النهايات المفتوحة على الطلاب	4.36	0.48	0.87	عالية
4	7	أستعرض ما تم تعلمه في الحصة السابقة وأعمل على ربطه بموضوع الدرس الجديد	4.36	0.48	0.87	عالية
5	8	اطرح الأسئلة الجوهرية على الطلاب خصوصاً في المواضيع المهمة	4.32	0.47	0.86	عالية
11	9	أطلب من الطلاب تقييم ما تم تعليمهم في الصف	4.30	0.46	0.86	عالية
9	10	أطرح الأسئلة التي تستثير تفكير الطلاب	4.29	1.36	0.85	عالية
12	11	أحرص على توظيف خبرات الطلاب المعرفية السابقة أثناء شرح الدرس	4.29	1.36	0.85	عالية
3	12	أعطي أهمية للتفاصيل عند عرض موضوع الدرس	4.06	0.24	0.81	عالية
المجموع الكلي			4.33	0.30	0.87	عالية

يتبين من الجدول (19) أن المتوسطات الحسابية لبعد طريقة العرض من مقياس طرائق التدريس المتبعة من قبل معلمي الطلاب الموهوبين تراوحت بين (4.54-4.06) ، كما تراوحت الأهمية النسبية لفقرات هذا البعد بين(91% – 81%)؛ بحيث كان متوسط الأداء على الفقرة "أحرص على تبادل المعلومات مع الطلاب عند شرح الدرس" بالمرتبة الأولى؛ بمتوسط حسابي (4.54)؛ بينما كان أدنى متوسط لفقرات مقياس طرائق التدريس للفقرة "أعطي أهمية للتفاصيل عند عرض موضوع الدرس"، بمتوسط حسابي (4.06).

جدول 20. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لفقرات بعد مراعاة الفروق الفردية من مقياس طرائق التدريس مرتبة تنازلياً حسب الوسط الحسابي للفقرة، عدد الفقرات (8) فقرات

رقم الفقرة	رتبة الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى
8	1	أشجع الطلاب على التقدم بسرعة تعليمياً كل وفق إمكاناته العقلية	4.65	0.47	0.93	عالية
2	2	أراعي الفروق الفردية عند توزيع الطلاب إلى مجموعات	4.64	0.47	0.92	عالية
6	3	أراعي قدرات الطلاب المختلفة أثناء التقييم	4.52	0.50	0.90	عالية
4	4	أشجع الطلاب على اكتشاف الأفكار الرئيسية بشكل فردي	4.44	0.49	0.88	عالية
1	5	أعطي الطلاب فرص للتعلم المستقل أو على شكل مجموعات	4.42	0.49	0.88	عالية
3	6	أشجع الطلاب على إعطاء تفسيرات متعددة للمواقف التعليمية	4.40	0.49	0.88	عالية
5	7	أحرص على تقديم المعلومات التي تنسجم مع قدرات الطلاب	4.39	0.49	0.87	عالية
7	8	أستخدم استراتيجيات تدريسية متنوعة تنسجم مع قدرات الطلاب العقلية	4.32	0.47	0.86	عالية
المجموع الكلي			4.47	0.32	0.89	عالية

يتبين من الجدول (20) أن المتوسطات الحسابية لبعد مراعاة الفروق الفردية من مقياس طرائق التدريس المتبعة من قبل معلمي الطلاب الموهوبين تراوحت بين (4.65-4.32) ، كما

تراوحت الأهمية النسبية لفقرات هذا البعد بين(93% – 86%)؛ بحيث كان متوسط الأداء على الفقرة " أشجع الطلاب على التقدم بسرعة تعليمياً كل وفق إمكاناته العقلية" بالمرتبة الأولى؛ بمتوسط حسابي (4.65)؛ بينما كان أدنى متوسط لفقرات مقياس طرائق التدريس للفقرة " أستخدم استراتيجيات تدريسية متنوعة تنسجم مع قدرات الطلاب العقلية "، بمتوسط حسابي (4.32).

جدول 21. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لفقرات بعد طريقة حل المشكلات من مقياس طرائق التدريس مرتبة تنازلياً حسب الوسط الحسابي للفقرة، عدد الفقرات

(8) فقرات

رقم الفقرة	رتبة الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى
4	1	أشجع الطلاب على إيجاد الحلول الجديدة للمشكلات التعليمية	4.47	0.50	0.89	عالية
8	2	أحرص على استخدام التفكير العميق عند حل المشكلات التعليمة	4.40	0.49	0.88	عالية
1	3	أحرص على تعليم الطلاب خطوات حل المشكلات التعليمية	4.39	0.49	0.88	عالية
3	4	أشجع الطلاب على تحديد المشكلات التعليمة والتعرف عليها	4.38	0.48	0.87	عالية

رقم الفقرة	رتبة الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى
6	5	أشجع الطلاب على توليد عدد أكبر ممكن من البدائل للموقف التعليمي المشكل	4.35	0.47	0.87	عالية
2	6	أشجع الطلاب على توظيف استراتيجيات العصف الذهني	4.33	0.47	0.86	عالية
7	7	أشجع الطلاب على ربط مشكلاتهم التعليمية بخبراتهم السابقة	4.06	0.24	0.81	عالية
5	8	أحرص على إعطاء الطلاب واجبات تركز على الأسئلة ذات النهايات المفتوحة	4.00	0.09	0.80	عالية
المجموع الكلي			4.30	0.21	0.86	عالية

يتبين من الجدول (21) أن المتوسطات الحسابية لبعد طريقة حل المشكلات من مقياس طرائق التدريس المتبعة من قبل معلمي الطلاب الموهوبين تراوحت بين (4.47-4) ، كما تراوحت الأهمية النسبية لفقرات هذا البعد بين(90% - 80%)؛ بحيث كان متوسط الأداء على الفقرة " أشجع الطلاب على إيجاد الحلول الجديدة للمشكلات التعليمية " بالمرتبة الأولى؛ بمتوسط حسابي (4.47)؛ بينما كان أدنى متوسط لفقرات مقياس طرائق التدريس للفقرة " أحرص على إعطاء الطلاب واجبات تركز على الأسئلة ذات النهايات المفتوحة "، بمتوسط حسابي (4).

جدول 22. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لفقرات بعد إستراتيجيات التفكير الناقد من مقياس طرائق التدريس مرتبة تنازلياً حسب الوسط الحسابي للفقرة، عدد الفقرات (8) فقرات

رقم الفقرة	رتبة الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى
7	1	أعمل على تشجيع الطلاب على توخي الدقة في تعبيراتهم اللفظية	4.51	0.78	0.90	عالية
2	2	أشجع الطلاب على إصدار التقييمات للقضايا التعليمية الواردة في المقرر	4.37	0.48	0.87	عالية
3	3	أشجع الطلاب على عمل مقارنات للأفكار المتناقضة	4.10	0.311	0.82	عالية
1	4	أشجع الطلاب على إصدار الأحكام على المواقف التعليمية	4.05	0.22	0.81	عالية
8	5	أوجه الطلاب ليكونوا على صلة ذهنية متواصلة بموضوع الدرس الأساسي	3.99	1.0	0.79	عالية
4	6	أزود الطلاب بفرص تكوين ملخص لما تم تعلمه	3.73	0.95	0.74	عالية
6	7	أحرص على تشجيع الطلاب على الانفتاح على الأفكار الجديدة	3.65	0.49	0.73	متوسطة
5	8	أشجع الطلاب على القيام بعملية التحليل للمواضيع التعليمية	3.64	0.59	0.72	متوسطة
المجموع الكلي			4.01	0.31	0.80	عالية

يتبين من الجدول (22) أن المتوسطات الحسابية لبعد طريقة إستراتيجيات التفكير الناقد من مقياس طرائق التدريس المتبعة من قبل معلمي الطلاب الموهوبين تراوحت بين (4.51-

3.64) ، كما تراوحت الأهمية النسبية لفقرات هذا البعد بين(90% - 72%)؛ بحيث كان متوسط الأداء على الفقرة "أعمل على تشجيع الطلاب على توخي الدقة في تعبيراتهم اللفظية " بالمرتبة الأولى؛ بمتوسط حسابي (4.51)؛ بينما كان أدنى متوسط لفقرات مقياس طرائق التدريس للفقرة" أشجع الطلاب على القيام بعملية التحليل للمواضيع التعليمية "، بمتوسط حسابي (3.64).

جدول 23. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لفقرات بعد إستراتيجيات التفكير الإبداعي من مقياس طرائق التدريس مرتبة تنازلياً حسب الوسط الحسابي للفقرة، عدد الفقرات (7) فقرات

رقم الفقرة	رتبة الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى
5	1	أعمل على غرس حب الاستطلاع لدى الطلاب أثناء عملية التعلم	4.27	0.67	0.84	عالية
7	2	أعمل على تعزيز قدرات الطلاب على إيجاد الحلول لمشكلاتهم التعليمية	4.21	0.74	0.84	عالية
1	3	أطلب من الطلاب تقديم أكبر عدد ممكن من الأفكار الجديدة لما تم تعلمه	4.03	0.87	0.80	عالية
2	4	أشجع الطلاب الذين يطرحون أفكار جديدة على ضرورة صياغة أفكارهم بوضوح	3.83	1.05	0.76	عالية
3	5	أحرص على تشجيع الانفتاح الذهني للموضوعات الجدية	3.70	0.61	0.74	عالية
6	6	طرح أسئلة تعمل على تحدي	3.64	0.65	0.72	متوسطة

رقم الفقرة	رتبة الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى
		قدرات الطلاب				
4	7	أحرص على تشـــجيع الطـــلاب على تطوير أفكارهم الجديدة	3.63	0.52	0.72	متوسطة
المجموع الكلي			3.90	0.41	0.78	مرتفعة

يتبين من الجدول (23) أن المتوسطات الحسابية لبعد طريقـــة إســـتراتيجيات التفكيـــر الإبداعي من مقياس طرائق التدريس المتبعة من قبل معلمي الطلاب الموهوبين تراوحت بـــين (3.63-4.27) ، كما تراوحت الأهمية النسبية لفقرات هذا البعد بين(85% - 72%)؛ بحيث كان متوسط الأداء على الفقرة" أعمل على غرس حب الاستطلاع لدى الطلاب أثناء عملية التعلم " بالمرتبة الأولى؛ بمتوسط حسابي (4.27)؛ بينما كان أدنى متوسط لفقـــرات مقيـــاس طرائـــق التدريس للفقرة " أحرص على تشجيع الطلاب على تطوير أفكارهم الجديدة "، بمتوسط حســـابي (3.63).

جدول 24. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لفقرات بعد الإستراتيجيات البحثية من مقياس طرائق التدريس مرتبة تنازلياً حسب الوسط الحسابي للفقرة، عدد الفقرات (9) فقرات

رقم الفقرة	رتبة الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى
7	1	أشجع الطلاب على جمع المعلومات من الواقع عند جمع البيانات والمعلومات	4.12	0.77	0.82	عالية
2	2	أشجع الطلاب على تحليل البيانات والمعلومات لأبحاثهم	4.09	0.80	0.81	عالية
9	3	أوجه الطلاب لعمل دراسات بحثية نظرية	4.01	0.79	0.80	عالية
4	4	أشجع الطلاب على ضرورة تقييم النتائج عند عمل الدراسات البحثية	3.88	0.91	0.77	عالية
3	5	أطرح العديد من الأسئلة لتشجيع الطلاب على الوصول إلى استدلالات علمية	3.81	0.66	0.76	عالية
5	6	أمنح الطلاب فرصة لعرض نتائج دراساتهم البحثية للمجتمع المحلي	3.76	0.68	0.75	عالية
6	7	أشجع الطلاب على الاستفادة من الثروة العلمية التكنولوجية	3.72	0.59	0.74	عالية
8	8	أحرص على تعليم الطلاب المهارات البحثية الخاصة بالحصول على المعلومات الحديثة	3.67	0.65	0.73	عالية
1	9	أحرص على الطلب من الطلاب ضرورة جمع الأدلة من المصادر البحثية العلمية	3.64	0.65	0.72	متوسطة
المجموع الكلي			3.86	0.418	0.77	عالية

يتبين من الجدول (24) أن المتوسطات الحسابية لبعد طريقة الإستراتيجيات البحثية من مقياس طرائق التدريس المتبعة من قبل معلمي الطلاب الموهوبين تراوحت بين (4.12-3.64)، كما تراوحت الأهمية النسبية لفقرات هذا البعد بين(82% – 72%)؛ بحيث كان متوسط الأداء على الفقرة " أشجع الطلاب على جمع المعلومات من الواقع عند جمع البيانات والمعلومات " بالمرتبة الأولى؛ بمتوسط حسابي (4.12)؛ بينما كان أدنى متوسط لفقرات مقياس طرائق التدريس للفقرة " أحرص على الطلب من الطلاب ضرورة جمع الأدلة من المصادر البحثية العلمية "، بمتوسط حسابي (3.64).

جدول 25. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لفقرات بعد التعلم التفاعلي من مقياس طرائق التدريس مرتبة تنازلياً حسب الوسط الحسابي للفقرة، عدد الفقرات (9) فقرات

رقم الفقرة	رتبة الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى
10	1	أشارك الطلاب في عملية التخطيط والتقييم للمنهاج	4.49	0.69	0.89	عالية
3	2	أحرص على تشجيع الطلاب على توفير البدائل المتعددة للموقف التعليمي المشكل جماعياً	4.26	0.69	0.85	عالية
9	3	أحرص على تطوير مهارات الاتصال بين الطلاب	4.25	0.73	0.85	عالية
7	4	أشجع الطلاب على عمل لوحات تعليمية لأفكارهم الجديدة	4.20	0.68	0.84	عالية
4	5	أحرص على مناقشة الأفكار الجديدة للطلاب جماعياً	4.19	0.69	0.83	عالية
12	6	أحرص على تنظيم رحلات علمية	4.19	0.68	0.83	عالية

رقم الفقرة	رتبة الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى
		تطبيقية للطلاب				
6	7	أشجع الطلاب على المشاركة في المسابقات المحلية والإقليمية والدولية	4.18	0.72	0.83	عالية
11	8	أشجع الطلاب على التعبير عن أفكارهم أمام زملائهم	4.15	0.72	0.83	عالية
2	9	أشجع الطلاب على تعليم أقرانهم بصورة مستمرة	4.09	0.84	0.81	عالية
1	10	أشجع الطلاب على التعلم كمجموعات	3.95	0.86	0.79	عالية
5	11	أشجع الطلاب على المشاركة في الأنشطة غير المنهجية لتطوير المهارات الدراسية	3.85	1.64	0.77	عالية
8	12	أشجع الطلاب على تطبيق المعرفة الجديدة على شكل أنشطة تعليمية	3.40	0.60	0.68	متوسطة
المجموع الكلي			4.10	0.54	0.82	عالية

يتبين من الجدول (25) أن المتوسطات الحسابية لبعد التعلم التفاعلي من مقياس طرائق التدريس المتبعة من قبل معلمي الطلاب الموهوبين تراوحت بين (4.49-3.40) ، كما تراوحت الأهمية النسبية لفقرات هذا البعد بين(89% – 68%)؛ بحيث كان متوسط الأداء على الفقرة " أشارك الطلاب في عملية التخطيط والتقييم للمنهاج " بالمرتبة الأولى؛ بمتوسط حسابي (4.49)؛ بينما كان أدنى متوسط لفقرات مقياس طرائق التدريس للفقرة " أشجع الطلاب على تطبيق المعرفة الجديدة على شكل أنشطة تعليمية "، بمتوسط حسابي (3.40).

وللتعرف بشكل أفضل على طرائق التدريس المتبعة من قبل معلمي الطلاب الموهوبين؛ تم حصر المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد المقياس؛ كما في الجدول (26).

جدول 26. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بأبعاد مقياس طرائق التدريس مع ترتيب أبعادها تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها لدى معلمي الطلاب الموهوبين

رقم البعد	الرتبة	طرائق التدريس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
2	1	مراعاة الفروق الفردية	4.47	0.32	عالية
1	2	طريقة العرض	4.33	0.30	عالية
3	3	طريقة حل المشكلات	4.30	0.21	عالية
7	4	التعلم التفاعلي	4.10	0.54	عالية
4	5	استراتيجيات التفكير الناقد	4.01	0.31	عالية
5	6	استراتيجيات التفكير الإبداعي	3.90	0.41	عالية
6	7	الاستراتيجيات البحثية	3.86	0.41	عالية
المجموع الكلي			4.13	0.35	عالية

نلاحظ من الجدول السابق أن أعلى متوسطات لأبعاد مقياس طرائق التدريس كانت لبعد " مراعاة الفروق الفردية"؛ بمتوسط حسابي (4.77)؛ يليه بعد " طريقة العرض" بمتوسط حسابي (4.33)؛ يليه بعد " طريقة حل المشكلات" بمتوسط حسابي (4.30)، أما أقل بعد فكان لبعد " الاستراتيجيات البحثية"؛ بمتوسط حسابي (3.86).

للإجابة على السؤال الثالث والذي ينص على" **هل يوجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين أنماط التعلم المفضلة لدى الطلاب الموهوبين**

وطرائق التدريس المستخدمة من قبل معلميهم في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية؟ "

تمَّ إيجاد معامل معامل الانحدار الخطي؛ والجدول (27) يبين قيمة معامل الارتباط.

جدول 27. معامل الانحدار للعلاقة بين أنماط التعلم المفضلة لدى الطلاب الموهوبين وطرائق التدريس المستخدمة من قبل معلميهم

النموذج	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	قيمة الارتباط	مربع معامل الارتباط
الانحدار	1.222	1	1.222	16.881	0.0000	0.366	0.134
البواقي	7.888	109	0.072				
الكلي	9.109	110					

يبين الجدول السابق وجود علاقة ضعيفة بين أنماط التعلم لـــدى الطـــلاب الموهـــوبين وطرائق التدريس المتبعة من قبل معلميهم؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.366)، وهـــي قيمة غير دالة إحصائياً؛ وتشير إلى وجود علاقة ضعيفة بين أنماط التعلم المفضلة لدى الطلاب الموهوبين وطرائق التدريس المستخدمة من قبل معلمي الطلاب الموهوبين.

للإجابة على السؤال الرابع والذي ينص على" **هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في أنماط التعلم المفضلة لدى الطلاب الموهوبين تعزى لمتغير المرحلـــة التعليمية؟**" للإجابة على هذا السؤال تـــم اســـتخدام اختبـــار "ت" (Tow Sample T. Test) ، لدراسة أثر المرحلة التعليمية على أنماط التعلم المفضلة لدى الطلاب الموهوبين، والجدول (28) يوضح ذلك.

جدول 28. الفروق في أنماط التعلم المفضلة تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية

المرحلة التعليمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة (0.05)
ابتدائية	81	3.779	0.361	5.778	0.0000
متوسطة	139	4.10	0.432		

المتفحص للجدول السابق يلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط التعلم المفضلة تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية؛ حيث بلغت قيمة " ت "(5.778) وهي دالة إحصائياً عند مستوى ألفا (0.05)؛ حيث بلغ متوسط أداء الطلاب الموهوبين في المرحلة الابتدائية على مقياس أنماط التعلم (3.779)، بينما كان متوسط أداء الطلاب الموهوبين في المرحلة المتوسطة (4.10) وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط التعلم تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية؛ لصالح الطلاب الموهوبين في المرحلة المتوسطة.

للإجابة على السؤال الخامس والذي ينص على" **هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في طرائق التدريس المستخدمة من قبل معلمي الطلاب الموهوبين تعزى لمتغير المؤهل العلمي للمعلم، والتخصص، والخبرة؟** " للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One – Way Anova)؛ لدراسة أثر كل من المؤهل العلمي للمعلم، والخبرة التدريسية على طرائق التدريس لدى معلمي الطلاب الموهوبين، والجدول (29) يوضح ذلك.

جدول 29. تحليل التباين الأحادي لأثر كل من المؤهل العلمي للمعلم والخبرة على طرائق التدريس لدى معلمي الطلاب الموهوبين

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة " ف "	الدلالة الإحصائية
المؤهل العلمي للمعلم	بين المجموعات	2.660	3	0.887	13.9	0.0000
	داخل المجموعات	6.812	107	0.064		
	الكلي	9.471	110			
الخبرة التدريسية	بين المجموعات	0.819	3	0.273	3.38	0.021
	داخل المجموعات	8.652	107	0.081		
	الكلي	9.473	110			

يتبين من الجدول (29) وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المؤهل العلمي للمعلم على طرائق التدريس لدى معلمي الطلاب الموهوبين؛ حيث بلغت قيمة "ف" (13.9)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ألفا (0.05) مما يشير إلى إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المؤهل العلمي لمعلمي الطلاب الموهوبين على طرائق التدريس المتبعة من قبلهم.

كما يتبين من الجدول (29) وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الخبرة التدريسية على طرائق التدريس لدى معلمي الطلاب الموهوبين؛ حيث بلغت قيمة "ف" (3.38)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ألفا (0.05) مما يشير إلى إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الخبرة التدريسية لمعلمي الطلاب الموهوبين على طرائق التدريس المتبعة من قبلهم.

أما بالنسبة لأثر متغير تخصص المعلم على طرائق التدريس فقد تم استخدام اختبار "ت"، والجدول (30) يوضح ذلك.

جدول 30. الفروق في طرائق التدريس المتبعة تبعاً لمتغير تخصص المعلم

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة (0.05)
إنساني	54	4.40	0.265	4.425	0.437
علمي	57	4.17	0.277		

المتفحص للجدول السابق يلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في طرائق التدريس المتبعة من قبل معلمي الطلاب الموهوبين تبعاً لمتغير تخصص المعلم؛ حيث بلغت قيمة " ت "(4.425) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى ألفا (0.05)؛ حيث بلغ متوسط أداء معلمي الطلاب الموهوبين في التخصصات الإنسانية على مقياس طرائق التدريس (4.40)، بينما كان متوسط أداء معلمي الطلاب الموهوبين في التخصصات العلمية (4.17) وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في طرائق التدريس تبعاً لمتغير تخصص معلمي الطلاب الموهوبين.

وبالعودة إلى الجدول (29) ولمعرفة الفروق الإحصائية لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة التدريسية لمعلمي الطلاب الموهوبين على طرائق التدريس المتبعة لديهم، تم إجراء المقارنات البعدية باستخدام اختبار شيفيه، والجدولين (31،32) يوضحان الفروق لصالح أي مستوى من مستويات المتغيرين.

الجدول 31. نتائج اختبار شيفيه للفروق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لمعلمي الطلاب الموهوبين على طرائق التدريس المتبعة من قبلهم

المجموعة	المتوسط	بكالوريوس	دبلوم عالي	ماجستير	دكتوراه
بكالوريوس	4.40		**0.000	**0.002	**0.001
دبلوم عالي	4.14			0.965	0.165
ماجستير	4.10				0.346
دكتوراه	3.84				

المتفحص للجدول (32) يلاحظ أن الفروق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي للمدرس كانت لمعلمي الطلاب الموهوبين الحاصلين على درجة البكالوريوس؛ حيث بلغ قيمة متوسط أدائهم على مقياس طرائق التدريس (4.40)، وهي قيمة دالة إحصائية، يليهم معلمي الدبلوم العالي؛ حيث بلغ متوسط أدائهم (4.14)، ثم المعلمين الحاصلين على درجة الماجستير؛ حيث بلغ متوسط أدائهم (4.10)، وأخيراً معلمي الطلاب الموهوبين الحاصلين على درجة الدكتوراه، حيث بلغ متوسط أدائهم على مقياس طرائق التدريس (3.84).

الجدول 32. نتائج اختبار شيفيه للفروق تبعاً لمتغير الخبرة التدريسية لمعلمي الطلاب الموهوبين على طرائق التدريس المتبعة من قبلهم

المجموعة	المتوسط	أقل من 5 سنوات	6-10	11-15	أكثر من 15 سنة
أقل من 5 سنوات	4.24		0.087	1.000	0.976
6-10	4.41			0.341	0.079
11-15	4.25				0.822
أكثر من 15 سنة	4.15				

المتفحص للجدول (32) يلاحظ أن الفروق تبعاً لمتغير الخبـرة التدريسـية لمعلمـي الطلاب الموهوبين كانت أعلى للمعلمين من ذوي الخبرة التدريسية (6-10) سنوات؛ حيث بلغ قيمة متوسط أدائهم على مقياس طرائق التدريس (4.41) ، يليهم ذوي الخبرة التدريسية (11-15)؛ حيث بلغ متوسط أدائهم (4.25)، ثم المعلمين من ذوي الخبـرة التدريسـية(أقل مـن 5 سنوات)؛ حيث بلغ متوسط أدائهم (4.24)، وأخيراً معلمي الطلاب الموهوبين من ذوي الخبرة التدريسية (أكثر من 15سنة)، حيث بلغ متوسط أدائهم على مقياس طرائق التدريس (4.15).

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين أنماط التعلم المفضلة لدى الطلاب الموهوبين وطرائق التدريس المتبعة من قبل معلميهم في المملكة العربية السعودية، وقد أفرزت هذه الدراسة مجموعة من النتائج نناقشها على النحو التالي:

مناقشة نتائج السؤال الأول: **ما أنماط التعلم المفضلة لدى الطلاب الموهوبين في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية؟**" دلت نتائج السؤال الأول من خلال إيجاد المتوسطات الحسابية لفقرات كل بعد من أبعاد مقياس أنماط التعلم أن أعلى متوسط لبعد التعليمات المباشرة كانت للفقرة التي تنص على " أفضل المعلم الذي يشجع المناقشة داخل الصف"، وهذا مؤشر واضح على حب ورغبة الطلاب الموهوبين للمناقشة الصفية لما لها من أثر واضح على أدائهم وفهمهم للمواد التعليمية داخل الصف، ويرى الباحث أن إتباع أسلوب المناقشة الصفية للموضوعات التعليمية للطلاب الموهوبين يسهم إلى حد كبير في إستيعاب الطلاب الموهوبين لمختلف المشكلات التعليمية التي تواجههم، ويساهم في تبادل الخبرات المعرفية بين الطلاب أنفسهم، وبينهم وبين معلميهم، كما أنه يساعد مختلف الطلاب على زيادة درجة إستيعابهم للمشكلات التعليمية داخل الغرفة الصفية، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة آفيات (Afiat, 1997)، والتي أشارت في نتائجها على تفضيل الطلاب الموهوبين للتعلم من خلال إتباع أسلوب الحوار والمناقشة الصفية، كما تتفق نتائج هذا البعد مع دراسة هيجونج (Hee-Jung, 2008) والتي دلت في نتائجها على تفضيل الطلاب لنمط التعلم باستخدام التعليمات المباشرة.

أما بالنسبة لأداء الطلاب على بعد التعلم من خلال التكنولوجيا فقد احتلت الفقرة التي تنص على " أميل إلى مشاهدة البرامج التلفزيونية التي تقدم معلومات جديدة لموضوع تعلمته في

الصف" أعلى متوسط من متوسطات فقرات هذا البعد، وهذا يدل على رغبة واضحة لدى الطلاب الموهوبين في تلقي المعلومات عبر التعلم السمعي البصري؛ باستخدام التلفاز كوسيلة تعليمية مهمة في العملية التربوية، مما يعطي مؤشراً واضحاً على أن توظيف هذه الوسيلة التعليمية تساهم في زيادة فهم الطلاب للموضوعات التعليمية بشكل أفضل، وهذه النتيجة تنسجم مع دراسة باي ريت (Pyryt, 1988) والتي دلت في نتائجها على تفضيل الطلاب للتعلم عن طريق استخدام أدوات حسية متعددة.

ودلت نتائج الدراسة للبعد الثالث من أبعاد أنماط التعلم وهو بعد المحاكاة على أن الفقرة التي تنص على " أفضل مناقشة أحداث البيئة الخارجية المهمة داخل الصف" قد احتلت المرتبة الأولى من فقرات هذا البعد، وهذا يدل على ميل الطلاب الموهوبين لحب أسلوب المناقشة داخل الغرفة الصفية بشكل عام، هذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة هيجونج (Hee-Jung, 2008) والتي دلت في نتائجها على ميل الطلاب لنمط المحاكاة في التعلم، كما أن الباحث يرى أن الطلاب الموهوبين يميلون إلى ربط تعلمهم بالواقع المعاش من خلال مناقشة الأحداث البيئية التي تحدث خارج البيئة الصفية وربطها بالموضوعات التعليمية المعطاة للطلاب.

ودلت نتائج البعد الرابع من هذه الدراسة وهو بعد الاستقلالية أن الفقرة التي تنص على " أفضل تحضير كل الأدوات الخاصة بشرح الدرس في الصف بمفردي" قد جاءت بالمرتبة الأولى من بين فقرات هذا البعد، وهذا يشير إلى وجود تفضيل نمط الاستقلالية في التعلم لدى الطلاب الموهوبين، هذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة شان(Chan, 2001) والتي أشارت في نتائجها على حب الطلاب الموهوبين لنمط الاستقلالية في التعلم أكثر من الطلاب العاديين، وهذا يشير إلى ثقة الطلاب الموهوبين بقدراتهم المعرفية عند تحضيرهم لمتطلبات المواد الدراسية المتعددة، مما ينعكس إيجاباً على أدائهم التحصيلي في المدرسة.

وأشارت نتائج الدراسة فيما يتعلق ببعد المشاريع الصفية أن الفقرة التي تـنص علـى " أفضل العمل مع زملائي عند مناقشة أي معلومات جديدة داخل الصف" قـد جـاءت بالمرتبـة الأولى من بين فقرات هذا البعد، وهذا مؤشر واضح على رغبة الطلاب الموهوبين بمشـاركة زملائهم ومناقشتهم عند تعلم أي موضوع جديد، لما لأسلوب الحوار والمناقشة من فوائد جمة في تبادل الخبرات المعرفية بين الطلاب أنفسهم، هذه النتيجة تتفق مع دراسة آفيات (Afiat, 1997) والتي أشارت في نتائجها على وجود علاقة إيجابية بين أسلوب النقاش وتحصيل الطـلاب فـي مادة الرياضيات، كما المعلومات الجديدة التي لا يوجد للطـلاب خبـرة سـابقة فيهـا يحتـاج بالضرورة إلى إتباع أسلوب المناقشة سواء مع الطلاب أو مع المعلمين أنفسهم لتطوير خبـرات الطلاب المعرفية في المجال التعلمي الجديد، هذه النتيجة تدعمها أيضاً نتيجة البعد الرابع من هذه الدراسة والخاص بالتعلم من خلال الأصدقاء حيث جاءت الفقرة التي تنص على " أشعر بالراحة عند تعلمي مع أصدقائي" كمؤشر آخر على تدعيم فكرة ميل الطلاب الموهوبين للتعلم من خلال مشاركة أقرانهم من الطلاب، وهذا يدل على أن الطلاب الموهـوبين يفضـل تقسـيمهم إلـى مجموعات متجانسة داخل الغرفة الصفية من قبل معلمي الطلاب الموهوبين حتى تكون عمليـة التعلم فاعلة ومجدية للطلاب.

أما بعد التعلم السمعي فقد جاءت الفقرة التي تنص على " أضع المعلومات علـى شـكل لحن أو أغنية ليسهل عليه تذكرها" بالمرتبة الأولى من بين فقرات هذا البعد، هذا يدل على قدرة الطلاب الموهوبين على استخدام أسلوب الربط الذهني بين ما تم تعلمه وشـيء محبـب لـدى الطلاب أنفسهم، وأن هذا الأسلوب يسهل على الطلاب استرجاع المعلومات بصورة أسهل بإتباع هذه الطريقة، وأن الطلاب الموهوبين كما دلت على ذلك دراسة التونا ويازسـي (Altuna & Yazici , 2010) والتي أشارت إلى حب الطلاب الموهوبين للتعلم السمعي.

أما بالنسبة لبعد التعلم الحركي فقد جاءت الفقرة التي تنص على " أقرأ الدرس بصوت عالٍ وأستخدم أصابعي لتتبع الكلمات" بالمرتبة الأولى من بين فقرات هذا البعد، هذا يدل بشكل واضح على ميل الطلاب لمشاهدة ما سيتم عمله، ومتابعته بصورة مستمرة، وأن الطلاب الموهوبين يفضلون التحدث الذاتي أثناء دراستهم للمواد التعليمية، ويرى الباحث أن استخدام الأصابع أثناء القراءة قد تكون موجودة لدى معظم الطلاب سواء أكانوا طلاب موهوبين أم عاديين، وهذا يعود لأساليب التعلم المتبعة في المدارس بصورة عامة في المملكة خصوصاً في المرحلة الابتدائية.

أما بعد التعلم البصري فقد جاءت الفقرة التي تنص على " أفضل التعلم في بيئة تعليمية نظيفة وجذابة" من أفضل الفقرات في هذا البعد، وهذا يدل على حب الطلاب الموهوبين للتعلم في البيئات التعليمية المحببة والجذابة، حيث أن أسلوب التعلم البصري كما دلت عليه الكثير من الدراسات من مثل دراسة تركي (Turki, 2014)، ودراسة سامرزيجا (Samardzija, 2011) والتي أشارت في نتائجها إلى تفضيل الطلاب لنمط التعلم البصري بصورة عامة على غيره من أنماط التعلم الأخرى.

أما بالنسبة لترتيب أبعاد مقياس أنماط التعلم أن بعد المحاكاة قد جاء بالمرتبة الأولى من بين أبعاد أنماط التعلم الأخرى، وهذا يشير بوضوح إلى متوسطات الإجابة على فقرات هذا البعد كانت الأعلى من قبل الطلاب الموهوبين، وأن نمط المحاكاة كما دلت عليه دراسة هيجونج (Hee-Jung, 2008) والتي دلت في نتائجها على ميل الطلاب لنمط المحاكاة عند تعلمهم للمواضيع التعليمية داخل الغرفة الصفية.

مناقشة نتائج السؤال الثاني: " **ما طرائق التدريس المستخدمة من قبل معلمي الطلاب الموهوبين في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟** " فقد دلت نتائج

الدراسة لأبعاد مقياس طرائق التدريس فيما يتعلق بالبعد الأول وهو بعد طريقة العرض أن الفقرة التي تنص على " أحرص على تبادل المعلومات مع الطلاب عند شرح الدرس" جاءت بالمرتبة الأولى من بين فقرات هذا البعد، هذا يشير بوضوح إلى ميل معلمي الطلاب الموهوبين إلى تبادل المعلومات، وحب النقاش مع الطلاب أثناء التدريس الصفي، هذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة أيمر ولاسي (Aimer & Lassie, 1998)، ودراسة آل كاسي (2004) والتي أكدت في نتائجهما على ميل معلمي الطلاب الموهوبين لإتباع أسلوب المناقشة الصفية مع الطلاب الموهوبين، هذا يشير إلى أن تبادل المعلومات مع الطلاب يعطي لعملية التعلم الصفي معنى سواء بالنسبة للطلاب أو المعلمين أنفسهم.

أما بعد مراعاة الفروق الفردية فقد جاءت الفقرة التي تنص على " أشجع الطلاب على التقدم بسرعة تعليمياً كل وفق إمكاناته العقلية" بالمرتبة الأولى من بين فقرات هذا البعد، هذا يشير إلى ميل معلمي الطلاب الموهوبين لمراعاة الفروق الفردية بين الطلاب الموهوبين وفقاً لإمكانياتهم الذهنية، بمعنى أنه لا بد من توافر فروق فردية في القدرات الذهنية بين الطلاب الموهوبين، وأن مراعاة معلمي الطلاب الموهوبين لهذا الجانب يلبي حاجات الطلاب الذهنية، ويساعد على فاعلية عملية التدريس الصفي.

وجاءت الفقرة التي تنص على " أشجع الطلاب على إيجاد الحلول الجديدة للمشكلات التعليمية" بالمرتبة الأولى لبعد طريقة حل المشكلات للتدريس الصفي، هذا يدل على تشجيع معلمي الطلاب الموهوبين الطلاب أنفسهم على استخدام التفكير عند تعرضهم للمشكلات التعليمية المتعددة، هذه النتيجة تتفق في نتائجها مع دراسة آل كاسي (2004) والتي توصلت في نتائجها إلى تفضيل معلمي الطلاب الموهوبين لتشجيع التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين، ويرى الباحث أنه كلما شجع المعلم طلبته على استخدام عمليات ذهنية متقدمة كلما كانت عملية التعلم

الصفي فاعلة، هذه النتيجة تدعمها نتيجة بعدي استراتيجيات التفكير الناقد والإبداعي من مقياس طرائق التدريس، فقد جاء متوسط إجابات عينة الدراسة على فقرات هذين البعدين عالية نسبياً، هذا يؤكد أن معلمي الطلاب الموهوبين يفضلون إتباع استراتيجيات التعلم التي تشجع التفكير لدى الطلاب الموهوبين، وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة ثورنتون وآخرون (Thornton, Haskell, & Libby, 2006) والتي أكدت في نتائجها على تشجيع معلمي الطلاب الموهوبين للطلاب الموهوبين على استخدام عمليات التفكير العقلي.

أما بعد الاستراتيجيات البحثية فقد جاءت الفقرة التي تنص على " أشجع الطلاب على جمع المعلومات من الواقع عند جمع البيانات والمعلومات" بالمرتبة الأولى من بين فقرات هذا البعد، هذا يعطي مؤشراً واضحاً لتحفيز معلمي الطلاب الموهوبين لطلبتهم لجمع المعلومات من واقعهم المعاش، وربط المعلومات مع ما يتم تعلمه داخل الغرفة الصفية، مما يجعل عملية التعلم الصفي مجدية، ومرتبطة بالواقع المعاش للطلاب أنفسهم.

وجاءت الفقرة التي تنص على " أشارك الطلاب في عملية التخطيط والتقييم للمنهاج" بالمرتبة الأولى من بين فقرات بعد التعلم التفاعلي لمقياس طرائق التدريس، هذه النتيجة تدل على ميل معلمي الطلاب الموهوبين لإشراك طلبتهم في عمليتي التخطيط والتقييم الصفي، هذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة الصمادي والنهار (2001) والتي أكدت في نتائجها على أهمية إشراك الطلاب في عمليات التخطيط والتقويم مع الطلاب أنفسهم، ويرى الباحث أن مشاركة الطلاب في عملية التعلم الصفي تجعل الطلاب يتفاعلون بشكل أفضل مع معلمي الطلاب الموهوبين.

أما بالنسبة لأبعاد مقياس طرائق التدريس فقد جاءت المتوسطات الحسابية لجميع الأبعاد عالية نسبياً، وجاء بعد مراعاة الفروق الفردية بالمرتبة الأولى من بين أبعاد مقياس طرائق

التدريس، هذا يشير بوضوح إلى أن معلمي الطلاب الموهوبين يفضلون مراعاة الفروق الفردية عند تدريسهم لطلبتهم؛ مما جعل المتوسطات الحسابية لفقرات هذا البعد أعلى من بقيـة أبعـاد مقياس طرائق التدريس.

مناقشة نتائج السؤال الثالث: " **هل يوجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين أنماط التعلم المفضلة لدى الطلاب الموهوبين وطرائق التدريس المستخدمة من قبل معلميهم في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية؟** "، دلت نتائج هذه الدراسة على وجود علاقة ضعيفة بين طرائق التدريس المتبعة من قبل معلمي الطلاب الموهـوبين وأنمـاط التعلم المفضلة من قبل الطلاب أنفسهم، هذا يشير بوضوح إلى عدم انسجام بين طرائق التدريس وأنماط التعلم المفضلة لدى الطلاب، مما يجعل هناك خلل في عملية التدريس الصفي للطـلاب الموهوبين، ويرى الباحث أن عدم معرفة معلمي الطلاب الموهوبين لأنماط التعلم المفضلة لدى طلبتهم ساهم بشكل كبير في هذه النتيجة، مما يؤثر سلباً على عملية الـتعلم الصـفي للطـلاب الموهوبين، لذا يجب أن يعاد النظر بطرائق التدريس المستخدمة مـن قبـل معلمـي الطـلاب الموهوبين؛ حتى تتوافق وتنسجم مع أنماط التعلم المفضلة من قبل الطلاب الموهـوبين، وهـذا الأمر يحتاج إلى معرفة أنماط التعلم المفضلة لدى الطلاب من قبل معلميهم قبل القيام بالتدريس الصفي، لأن استخدام طرائق تدريس مناسبة للطلاب أنفسهم يستدعي معرفة هذه الأنماط، ولكن لقلة اهتمام معلمي الطلاب الموهوبين بأنماط التعلم لدى الطلاب الموهوبين ساهم إلى حد كبيـر في إتباع طرائق تدريسية لا تنسجم وتتوافق مع أنماط التعلم المفضلة لدى الطلاب الموهوبين.

مناقشة نتائج السؤال الرابع: " **هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالـة (α = 0.05) في أنماط التعلم المفضلة لدى الطلاب الموهوبين تعزى لمتغير المرحلـة التعليميـة؟**"، دلت نتائج هذا السؤال على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط التعلم المفضلة لصـالح

الطلاب في المرحلة المتوسطة، هذا يدل على وجود رؤية واضحة لدى الطلاب في المرحلة المتوسطة لأنماط التعلم المفضلة لديهم عن الطلاب في المرحلة الابتدائية، ويرى الباحث أن عامل العمر، والوعي لدى الطلاب الموهوبين هو من ساهم بشكل أساسي إلى هذه النتيجة، لأن الطلاب الموهوبين في المرحلة المتوسطة أكثر وعياً وإدراكاً لأنماط التعلم المفضلة لديهم.

مناقشة نتيجة السؤال الخامس: " **هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في طرائق التدريس المستخدمة من قبل معلمي الطلاب الموهوبين تعزى لمتغير المؤهل العلمي للمعلم، والتخصص، والخبرة؟** "، دلت نتيجة هذه الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيري المؤهل العلمي لصالح معلمي الطلاب الموهوبين الحاصلين على مؤهل علمي بكالوريوس، وللمعلمين من ذوي الخبرة التدريسية (6–10) سنوات، أما متغير التخصص فدلت نتائج الدراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لهذا المتغير على طرائق التدريس المتبعة من قبل معلمي الطلاب الموهوبين، ويرى الباحث أن متغير الخبرة التدريسية يلعب دوراً أساسياً في تحديد طرائق التدريس المناسبة للطلاب الموهوبين، فقد أكدت دراسة الصمادي والنهار (2001) والتي أشارت في نتائجها على أهمية جانب الخبرة التدريسية لدى معلمي الطلاب الموهوبين، ويرى الباحث أن الخبرة التدريسية تلعب دوراً كبيراً في إتباع معلمي الطلاب الموهوبين لطرائق تدريسية تناسب الطلاب الموهوبين، أما بالنسبة للمؤهل العلمي فقد اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة القمش (2013) التي أشارت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي الطلاب الموهوبين في درجة ممارستهم لأبعاد التدريس الفعال تعزى لمتغير المؤهل العلمي للمعلم، ويفسر الباحث ذلك بأن طبيعة عينة الدراسة، وأداة الدراسة المستخدمة ربما تكون من العوامل الرئيسة لهذا الاختلاف، إضافة إلى أن معلمي الطلاب الموهوبين الحاصلين على مؤهل علمي بكالوريوس كان عددهم أكبر ممن يحملون مؤهل علمي

دراسات عليا في هذه الدراسة، أما بالنسبة لمتغير التخصص فيرى الباحث أن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لهذا المتغير قد يعود إلى التباين في التخصصات لـدى معلمـي الطـلاب الموهوبين، وعدم وجود خبرات متباينة لدى فئة معلمي الطلاب الموهوبين؛ مما جعـل متغيـر التخصص لا يلعب دوراً أساسياً في طرائق التدريس المتبعة من قبل معلمي الطلاب الموهوبين، وخاصة أن إعداد المعلمين من قبل وزارة التربية والتعليم لا يميز بين أصحاب تخصص علـى حساب تخصص أخر فالكل سواء في التوجيه والتدريب والمتابعة.

التوصيات

يوصي الباحث بناءً على نتائج هذه الدراسة بعمل الدراسات التالية:

1- التعرف على أنماط التعلم المفضلة لدى الطلاب الموهوبين، وربـط ذلـك بمتغيـر جـنس الطالب.

2- بناء برامج تدريبية لمعلمي الطلاب الموهوبين لتطوير طرائق تدريس تنسجم مع كل نمـط من أنماط التعلم المفضلة لدى الطلاب الموهوبين.

3- التعرف على المشكلات التي تنتج عن عدم ممارسة معلمي الطلاب الموهـوبين لطرائـق تدريس مناسبة للطلاب الموهوبين.

4- التعرف على أنماط التعلم المفضلة لدى الطالبات الموهوبات، وطرائق التدريس المتبعة من قبل معلمات الطالبات.

قائمة المراجع

المراجع العربية

القرآن الكريم.

آل كاسي، عبد الله (2004). **واقع رعاية الطلاب الموهوبين في مراكز رعاية الموهوبين ببعض المناطق التعليمية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

جابر، ليانا وقرعان، مها (2004). **أساليب التعلم/ النظرية والتطبيق**، فلسطين: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي.

جروان، فتحي (2002). **تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات**، الامارات العربية: دار الكتاب الجامعي.

شاهين، عبد الحميد (2010). **إستراتيجيات التدريس المتقدمة وإستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم**، مصر: كلية التربية، جامعة الأسكندرية.

الصمادي، جميل وتيسير النهار (2001). مستوى إتقان معلمي التربية الخاصّة في دولة الإمارات العربية المتحدة لمهارات التعليم الفعال، **مجلة مركز البحوث التربوية**، 10(19): 193-216.

القمش، مصطفى (2013). درجة ممارسة معلمي الطلاب الموهوبين لأبعاد التدريس الفعّال في الأردن، **مجلة دراسات العلوم التربوية**، 40(1): 445- 463.

الهويدي ، زيد (2002). **مهارات التدريس الفعال**، العين، الأمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.

المراجع الأجنبية

Abiator, A. (2001). **Learning Styles Modalities**. Retrieved from: http: //www. berghuis. com. nz/Abiator/isismenu.html.

Afiat Froozan. (1997). **Learning Styles Teaching Strategies Similarity Scores And Their Relationship to Achievement and Attitude of Gifted Mathematics Students**. Retrieved from ProQuest Digital Dissertations (AAT 9736945).

Aimer, David & Lassie Balogh. (1998). Teacher opinion about the nature of giftedness, **Eric Identifier**, 429373.

Al shoura, Z. (2012). **Learning Styles and Its Relationship to Achievement Incitement with Learning Difficulties**. (Unpublished MA Thesis), Amman Arab University.

Altuna, F. & Yazici, H. (2010). Learning Styles of the Gifted Students in Turkey. **Rocedia Social and Behavioral Sciences**, (9)198–202.

Baldwin, L., & Sabry, K. (2003). Learning styles for interactive learning systems, **Innovations in Education & Teaching International, 40** (4): 325-340.

Betts, G. (2004). Fostering autonomous learners through levels of differentiation. **Roeper Review**, 25, 112-116.

Cano-García, F., & Hughes, E. (2000). Learning and thinking styles: An analysis of their interrelationship and influence on academic achievement, **Educational Psychology**, 20(4): 413-430.

Cassidy, S. Learning Styles: An Overview of the Theories, Models and Measures. (2004). **Educational Psychology**, 24(4): 419-444.

Chan, David. (2001). Learning Styles in Hong Kong, **Gifted Child Quarterly**, 45(1): 35-44.

Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., & Ecclestone, K. (2004). **Learning Styles and Pedagogy in Post-16 Learning - A Systematic and Critical Review**, (Report No. 1543/06/04/500). London: Learning and Skills Research Centre. Retrieved March 19, 2014, from http://www.lsda.org.uk/files/PDF/1543. pdf.

Cuthbert, P. (2005). The student learning process: Learning styles or learning approaches, **Teaching in Higher Education**, 10(2): 235-249.

Curry, L. (1983**)**. **An organization of learning styles theory and constructs**, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Quebec.

Esposito, C. (1999). Learning in urban blight: School climate and its effects on the school performance of urban, minority, low-income children. **School Psychology Review** *28*(3): 365-377.

Felder, R. M. & Henriques, E. R. (1995). Learning and teaching styles in foreign and second language education, **Foreign Language Annals**, 28 (1): 21–31.

Felder, R. M., & Brent, R. (2005). Understanding student differences. **Journal of Engineering Education**, 94(1): 57-72.

Felder, R. M. & Silverman, L. K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education, **Engineering Education**, 78 (7): 674–681.

Fleming, N. D. (2004). **How Do I Learn Best**? Retrieved from: www.vark-learn.com

Fung, L. Y. & John, D. M. (1992). A comparative study of the learning style preferences of gifted students with learning disabilities and students who are gifted, **Journal of Learning Disabilities,** 25(2): 124-132.

Gadt-Johnson, C., & Price, G. (2000). Comparing students with high and low preferences for tactile learning. **Educatio**n, 120(3): 581.

Gadzella, B. M., Stephens, R., Baloglu, M. (2002). Prediction of educational course grades by age and learning style scores, **College Student Journal**, March 01, 2002 .

Gentry, M. Rizza. M, & Gable, R. (2001). Gifted Students Perceptions of Their Class Activities: Differences Among Rural, Urban, and Suburban Student Attitudes, **Gifted Child Quarterly**, 45(2): 115-129.

Guild, P. B. (2001). Diversity, Learning Style and Culture. Teaching and learning strategies. VII (4). Retrieved December 30, 2013 from New Horizons for Learning website:

http://www.newhorizons.org/strategies/styles/guild.htm.

Hall, E., & Moseley, D. (2005). Is there a role for learning styles in personalized education and training? **International Journal of Lifelong Education**, 24(3): 243- 255.

Harvey, S. & Goudvis, A. (2000). **Strategies that work: Teaching comprehension to enhance understanding**. Stenhouse Publishers, USA.

Hee-Jung, Kim. (2008). **Learning style preferences of gifted and general elementary students in Korea and the U.S. with cross- cultural validation of translated learning style inventory (LSI)**, In Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy, Purdue University, West Lafayette, Indiana.

Heffler, B. (2001). Individual learning style and the learning style inventory, **Educational Studies**, 27(3): 307- 316.

Honey & Mumford. A. (2000). **The 23 learning styles helper's guide, Maidenhead**, Berkshire, UK: Peter Honey publication limited.

James, W. B., & Blank, W. E. (1991). A comparison of adult's perceptual learning style and their educational level, **Mountain Plains Adult Education Association Journa**l, 19(1): 11-21.

Johnsen, S. K. (2006). New national standards for teachers of gifted and talented students, **Tempo**, 26(3), 26–31.

Kratzig, G. P. & Arbuthnott, K.D. (2006). Perceptual learning style and learning proficiency: A test of the hypothesis, **Journal of Educational Psychology**, 98(1), 238-246

Kaya. I, Habaci I. Küçük. S, Adigüzelli. F and Habaci. M. (2011). Development of Instructional Strategies Scale: Reliability and Validity, **World Applied Sciences Journal,** 15 (4): 507-516.

Kennedy, P. (2002). Learning cultures and learning styles: Myth-understandings about adult (Hong Kong) Chinese learners, **International Journal of Lifelong Education**, 21(5): 432-445.

Khayat, A, Al- kreimeen. R, Al- khayat, M. (2013). Preferred learning styles in kindergarten students by the viewpoint of their mothers' and teachers'**. Educational Journal and Practices**, 4(10):50-59.

Kostelnik, M. J., Soderman, A. K., & Whiren, A. P. (2004). **Developmentally Appropriate Curriculum: Best Practices in Early Childhood Education**, (3rd ed.). Columbus: Pearson, Merrill Prentice Hall.

Leaver, B. L. (1997). **Teaching the Whole Class**, (4th ed.). California: Crown Press Inc.

Lens, W. & Rand, P. (2002). **Motivation and cognition: Their role in the fevelopment of Giftedness**. In K.A. Heller, F.J. Monks, R.J., Sternberg and R.F. Subotik (Eds.).

Louis Cohen, Lawrence Manion and Keith Morrison. (2004). **A Guide to Teaching Practice**, Published on the companion web resource for Rutledge Flamer.

Lynch, D. J. (2006). Motivational factors, learning strategies and resource management as predictors of course grades, **College Student Journal**, 40(2): 423-428.

Mann, Rebecca L. (2006). Effective Teaching Strategies for Gifted/Learning-Disabled Students with Spatial Strengths, **Journal of Secondary Gifted Education**, 13 (2): 112–121.

McLachlan, J. C. (2006). The relationship between assessment and learning. **Medical Education**, 40, 716-717. doi: 10.1111/j.1365-2929.2006.02518.x

Newman, T. M., & Sternberg, R.J. (Eds.), (2004). Students with both gifts and learning disabilities: Identification, assessment, and outcomes. **Neuropsychology and Cognition**, 25, 235- 246.

Reis, S. M., McGuire, J. M., & Neu, T. W. (2000). Compensation strategies used by high-ability students with learning disabilities who succeed in college, **Gifted Child Quarterly**, 44(1): 123-134.

Samardzija, Nadine. (2011). **Learning styles and classroom preferences of academically gifted 8th grade and above- average 8th grade who have not been identified as gifted: qualitative study**, in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Science In Education, University West Lafayette, Indiana.

Silverman, L. K. (2012). **Identifying Visual-Spatial and Auditory-Sequential Learners: A Validation Study**. Gifted Development Center Service of the Institute for the Study of Advanced Development available on http://www.gifteddevelopment.com/Visual_Spatial_Learner/vsl.htm.

Snyder, K.J., Acker-Hocevar, M., Snyder, K.M. (2000). **Living on the Edge of Chaos: Leading schools into the global age**. Milwaukee: ASQ Quality Press.

Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (1997). Are cognitive styles still in style? **American Psychologist**, 52 (7): 700–712.

Thornton, B., Haskell, H., & Libby, L. (2006). A comparison of learning styles between gifted and non-gifted high school students. **Individual Differences Research**, 4(2), 106-110.

Turki, Jihad. (2014). Learning Styles of Gifted and Non- Gifted Students in Tafila Governorate. **International Journal of Humanities and Social Science**, 4(5): 114-124.

Pyryt, M. (1998). Learning styles preferences, **Journal Research in Childhood Education**, 13 (1): 71-76.

Vermunt, J. D. (1996). Meta cognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: a phenomenon graphic analysis, **Higher Education**, 31(1): 25–50.

Waldron, K., & Saphire, D. (1990). An analysis of WISCR factor for gifted student with learning disabilities, **Journal of Learning Disabilities**, 23(1): 491-498.

الملاحق

ملحق (1) مقياس أنماط التعلم بصورته الأولية

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	إطلاقاً
	التعليمات المباشرة (Direct Instruction)					
1	عادةً أفضل الاستماع للمدرس عند شـــرح معلومـــات جديدة					
2	عادةً أفضل وجود معلم يوفر تعليمات محـــددة لكيفيـــة تأدية المهام الدراسية					
3	أفضل المعلم الذي يعي التوقعات الأدائية للطلاب					
4	أفضل وجود معلم يشجع المناقشة داخل الصف					
5	أميل إلى الاستماع للمدرس لأنه مصدراً مهماً لتـــوفير المعلومات الجديدة لجميع الطلاب في الصف					
6	أرغب بوجود معلم يدرك ما ينبغي أن يعرف الطلاب					
	التعلم من خلال التكنولوجيا (Instruction through Technology)					
7	أفضل استخدام برامج الكمبيـــوتر لحـــل المشـــكلات التعليمية					
8	استخدم برامج الكمبيوتر لتعلم أداءات تعليمية جديدة					
9	أفضل الاستماع إلى برامج مصورة في الكمبيوتر تتضمن شرح مرئي للمعلومات الجديدة					

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	إطلاقاً
10	أفضل استخدام وسائل الاتصال الخاصة بالكمبيوتر لمناقشة المعلومات التي أهتم بها					
11	أميل إلى مشاهدة البرامج التلفزيونية التي تقدم معلومات جديدة لموضوع تعلمته في الصف					
12	أفضل اللجوء إلى الكمبيوتر لتعلم المعلومات المعقدة					
13	أفضل اللجوء إلى برامج الكمبيوتر لاسترجاع المعلومات المطلوبة مني في الصف					
14	أفضل استخدام الانترنت للتحضير للواجبات التي سألقيها في الصف					
15	أفضل المشاركة في أي نشاط تفاعلي خاص ببرامج الكمبيوتر					
	المحاكاة (Simulation)					
16	أفضل تعلم الأحداث الخارجية المهمة داخل الصف					
17	أفضل تعلم الأشياء بصورة أفضل من خلال العمل الجماعي داخل الصف					
18	أميل إلى العمل مع مجموعة أو لجنة للتحضير إلى موضوع سيتم عرضه في الصف					
19	أفضل لعب الدور لشخص مهم لي داخل الصف					

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	إطلاقاً
	الاستقلالية في التعلم (Independent Study)					
20	أفضل الدراسة بمفردي عند تعلم معلومات جديدة					
21	أفضل عند عمل أي واجب تعليمي أن أفعل ذلك بمفردي					
22	أفضل تحضير كل الأدوات الخاصة بشرح الدرس في الصف بمفردي					
23	أفضل قراءة الكتب بمفردي عند تعلم معلومات تهمني					
24	أفضل جمع المعلومات والبيانات التعليمية لأي واجب بمفردي					
25	اذهب للمكتبة للحصول على معلومات تفصيلية للمعلومات التعليمية بمفردي					
	المشاريع الصفية (Project)					
26	أفضل العمل مع زملائي عند التحضير لأي واجب تعلمي مع مساعدة قليلة من المدرس					
27	أفضل مناقشة أي مشروع تعليمي مع الطلاب					
28	أفضل العمل مع زملائي عند مناقشة أي معلومات جديدة داخل الصف					
29	أفضل كتابة الواجب بالتعاون مع زملائي					

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	إطلاقاً
30	أفضل الذهاب مع زملائي إلى المكتبة عند الحصـــول على أي معلومة تعليمية					
31	أميل لمناقشة الموضوعات التعليمية المهمة مع زملائي داخل الصف					
	التعلم من خلال الأصدقاء (Peer Teaching)					
32	وجود الأصدقاء يساعدني على حل المشكلات التعليمية التي أجد بها صعوبة					
33	أفضل وجود زميل يساعدني لتعلم الأشياء الجديدة					
34	أتعلم معلومات جديدة من زملائي داخل الصف					
35	أفضل الدراسة مع صديق لـــي عنـــد الاســـتعداد لأي اختبار					
36	أحرص على استشارة أصدقائي عند تعلمي لمهام جديدة					
37	أشعر بالراحة عند تعلمي مع أصدقائي					
	التعلم السمعي (Auditory learners)					
38	أفضل التحدث مع الآخرين حول الأشياء التي تعلمتها					
39	أعتمد في تفسير الأمور على ما أسمعه من الناس					
40	أفضل الدروس والقصص التي تعتمد على الشرح					
41	أجيد تذكر المعلومات المسجلة بدقة					

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	إطلاقاً
42	أتحدث مع نفسي أثناء عملية التعلم					
43	أضع المعلومات على شكل لحن أو أغنية ليسهل عليه تذكرها					
44	أفضل أن أحكي القصة بشكل مفصل كما أسمعها من الآخرين					
	التعلم الحركي (Kinesthetic learners)					
45	أحاول القراءة بصوت عالٍ وأستخدم أصابعي لتتبع الكلمات					
46	أميل إلى تركيب وتحليل الأشياء عدة مرات لمحاولة تعلمها					
47	أميل إلى اللعب أثناء التعلم					
48	أتحرك كثيراً أثناء عملية التعلم ولا التزم بنفس الجلسة					
49	أستخدم يدي أثناء التعلم بصورة ملفته للانتباه					
50	أعبر عما يجول بخاطري عن طريق الرسم					
	التعلم البصري (Visual learners)					
51	أميل للنظر إلى الأشياء ولمسها قبل تعلمها للتعرف عليها					
52	أفضل التعلم من الشخص الذي يستخدم الحركات					

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	إطلاقاً
	والتمثيل					
53	أتعلم بسهولة عند مشاهدة التلفاز					
54	الرسومات والأشكال ذات الألوان الجميلة تساعدني كثيراً في التعلم					
55	أتعلم بسهولة من الذين يستخدمون الحركات والتمثيل في شرح الدرس					
56	أفضل النظر إلى المدرس عند شرح الدرس					
57	أفضل التعلم في بيئة تعليمية نظيفة وجذابة					

ملحق (2) مقياس أنماط التعلم بصورته النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

الطلاب الأعزاء

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،،،،

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان **أنماط التعلم المفضلة لدى الطلاب الموهوبين وعلاقتها بطرائق تدريسهم في المملكة العربية السعودية**، لذا يرجى منك المشاركة الجادة في الإجابة على فقرات هذا الاستبيان بكل صدق وموضوعية؛ لما سيكون له من أثر كبير في النتائج التي سيتم التوصل إليها، وفي إثراء العملية التربوية، علماً بأن إجابتك ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، لذا يرجى منك الإجابة على فقرات هذا الاستبيان بكل صدق وأمانة.

شاكراً ومقدراً حسن تعاونكم

الباحث: محمد بن عبدالله بن محمد العمري

الجزء الأول: البيانات الأولية:

1- جنس الطالب: 1- ذكر 2- أنثى

2- المرحلة الدراسية: 1- إبتدائي 2- متوسطة

الجزء الثاني: مقياس أنماط التعلم للطلاب الموهوبين

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	إطلاقاً
	التعليمات المباشرة					
1	أفضل الاستماع للمدرس عند شرح معلومات جديدة					
2	أفضل وجود معلم يوفر تعليمات محددة لكيفية تأدية المهام الدراسية					
3	أفضل المعلم الذي يركز على التوقعات الأدائية للطلاب					
4	أفضل المعلم الذي يشجع المناقشة داخل الصف					
5	أميل إلى الاستماع للمدرس لأنه مصدراً مهماً لتوفير المعلومات الجديدة لجميع الطلاب في الصف					
6	أفضل وجود معلم مخطط لما ينبغي أن يعرفه الطلاب					
	توظيف التكنولوجيا في التعليم					
1	استخدام برامج الكمبيوتر لحل المشكلات التعليمية					
2	استخدم برامج الكمبيوتر لتعلم أداءات تعليمية جديدة					
3	أفضل الاستماع إلى برامج مصورة في الكمبيوتر تتضمن شرح مرئي للمعلومات الجديدة					
4	أفضل استخدام وسائل الاتصال الخاصة بالكمبيوتر لمناقشة المعلومات التي أهتم بها(فيس بوك، تويتر...)					
5	أميل إلى مشاهدة البرامج التلفزيونية التي تقدم					

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	إطلاقاً
	معلومات جديدة لموضوع تعلمته في الصف					
6	أفضل اللجوء إلى الكمبيوتر لتعلم المعلومات المعقدة					
7	أفضل اللجوء إلى برامج الكمبيوتر لاسترجاع المعلومات المطلوبة مني في الصف					
8	أوظف الانترنت للتحضير للواجبات التي سألقيها في الصف					
9	أفضل المشاركة في أي نشاط تفاعلي خاص ببرامج الكمبيوتر					
	المحاكاة					
1	أفضل مناقشة أحداث البيئة الخارجية المهمة داخل الصف					
2	أتعلم بصورة أفضل من خلال العمل الجماعي داخل الصف					
3	أميل إلى العمل مع زملائي للتحضير إلى موضوع سيتم عرضه في الصف					
4	أفضل استخدام أسلوب لعب الدور خلال الشرح					
	الاستقلالية في التعلم					
1	أفضل الدراسة بمفردي عند تعلم معلومات جديدة					

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	إطلاقاً
2	أفضل عند عمل أي واجب تعليمي أن أفعل ذلك بمفردي					
3	أفضل تحضير كل الأدوات الخاصة بشرح الدرس في الصف بمفردي					
4	أفضل قراءة الكتب بمفردي عند تعلم معلومات تهمني					
5	أفضل جمع المعلومات والبيانات التعليمية لأي واجب بمفردي					
6	اذهب للمكتبة للحصول على معلومات تفصيلية للمعلومات التعليمية التي درستها، بمفردي.					
	المشاريع الصفية					
1	أتشارك مع زملائي عند التحضير لأي واجب تعلمي					
2	أفضل مناقشة أي مشروع تعليمي مع الطلاب					
3	أفضل العمل مع زملائي عند مناقشة أي معلومات جديدة داخل الصف					
4	أفضل كتابة الواجب بالتعاون مع زملائي					
5	أفضل الذهاب مع زملائي إلى المكتبة عند الحصول على معلومة تعليمية تحتاج للبحث.					
6	أميل لمناقشة الموضوعات التعليمية المهمة مع زملائي					

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	إطلاقاً
	داخل الصف					
	التعلم بمشاركة الأقران					
1	وجود الأصدقاء يساعدني على حل المشكلات التعليمية الصعبة					
2	أفضل وجود زميل يساعدني لتعلم الأشياء الجديدة					
3	أتعلم معلومات جديدة من زملائي داخل الصف					
4	أفضل الدراسة مع صديق لي عند الاستعداد لأي اختبار					
5	أحرص على استشارة أصدقائي عند تعلمي لمهام جديدة					
6	أشعر بالراحة عند تعلمي مع أصدقائي					
	التعلم السمعي					
1	أفضل التحدث مع الآخرين حول الأشياء التي تعلمتها					
2	أعتمد في تفسير الأمور على ما أسمعه من الناس					
3	أفضل الدروس والقصص التي تعتمد على الشرح					
4	أجيد تذكر المعلومات المسجلة بدقة					
5	أتحدث مع نفسي أثناء عملية التعلم					
6	أضع المعلومات على شكل لحن أو أغنية ليسهل عليه تذكرها					

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	إطلاقاً
7	أفضل أن أحكي القصة بشكل مفصل كما أسمعها من الآخرين					
	التعلم الحركي					
1	أقرأ الدرس بصوت عالٍ وأستخدم أصابعي لتتبع الكلمات					
2	أميل إلى تركيب وتحليل الأشياء عدة مرات لمحاولة تعلمها					
3	أميل إلى اللعب أثناء التعلم					
4	أتحرك كثيراً أثناء عملية التعلم ولا التزم بنفس الجلسة					
5	أستخدم يدي أثناء التعلم بصورة ملفته للانتباه					
6	أعبر عما يجول بخاطري عن طريق الرسم					
	التعلم البصري					
1	أميل للنظر إلى الأشياء ولمسها قبل تعلمها للتعرف عليها					
2	أفضل التعلم من الشخص الذي يستخدم الحركات والتمثيل					
3	أتعلم بسهولة عند مشاهدة التلفاز					
4	الرسومات والأشكال ذات الألوان الجميلة تساعدني					

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	إطلاقاً
	كثيراً في التعلم					
5	أتعلم بسهولة من الذين يستخدمون الحركات والتمثيل في شرح الدرس					
6	أفضل النظر إلى المدرس عند شرح الدرس					
7	أفضل التعلم في بيئة تعليمية نظيفة وجذابة					

ملحق (3) مقياس طرائق التدريس بصورته الأولية

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	حيادي	غير موافق	غير موافق بشدة
	طريقة العرض (Presentations)					
1	أحرص على تفاعل الطلاب معي عند شرحي للدرس					
2	أحرص على تبادل المعلومات مع الطلاب عند شرح الدرس					
3	أعطي أهمية للتفاصيل عند عرض موضوع الدرس					
4	أستعرض ما تم تعلمه في الحصة السابقة وأعمل على ربطه بموضوع الدرس الجديد					
5	أنا من أتحمل كل ما يحصل داخل الصف					
6	اطرح الأسئلة الجوهرية على الطلاب خصوصاً في المواضيع المهمة					
7	أعطي تفاصيل دقيقة لكل نقطة أقوم بشرحها					
8	أعطي الطلاب فرصة لإضافة معلومات جديدة للمادة المعطاة					
9	أعمل على إيجاد روح الدعابة بين الطلاب أثناء التدريس					

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	حيادي	غير موافق	غير موافق بشدة
10	أحرص على توظيف وسائل تعليمية حديثة أثناء التدريس					
11	أطرح الأسئلة التي تستثير تفكير الطلاب					
12	أطرح الأسئلة ذات النهايات المفتوحة على الطلاب					
12	أطلب من الطلاب تقييم ما تم تعليمهم في الصف					
13	أحرص على توظيف خبرات الطلاب المعرفية السابقة أثناء شرح الدرس					
14	أشارك الطلاب في عملية تقييم لموضوع الحصة الصفية					
	مراعاة الفروق الفردية (Accommodations for Individual) Differences					
1	أعطي الطلاب فرص للتعلم المستقل أو على شكل مجموعات					
2	أراعي الفروق الفردية عند توزيع الطلاب إلى مجموعات					
3	أشجع الطلاب على إعطاء تفسيرات متعددة للمواقف					

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	حيادي	غير موافق	غير موافق بشدة
	التعليمية					
4	أشجع الطلاب على اكتشاف الأفكار الرئيسية بشكل فردي					
5	أحرص على تقديم المعلومات التي تنسجم مع قدرات الطلاب					
6	أراعي قدرات الطلاب المختلفة أثناء التقييم					
7	أستخدم استراتيجيات تدريسية متنوعة تنسجم مع قدرات الطلاب العقلية					
8	أشجع الطلاب على التقدم بسرعة تعليمياً كل وفق إمكاناته العقلية					
	طريقة حل المشكلات (Problem solving)					
1	أحرص على تعليم الطلاب خطوات حل المشكلات التعليمية					
2	أشجع الطلاب على توظيف استراتيجيات العصف الذهني					
3	أشجع الطلاب على تحديد المشكلات التعليمة					

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	حيادي	غير موافق	غير موافق بشدة
	والتعرف عليها					
4	أشجع الطلاب على إيجاد الحلول الجديدة للمشكلات التعليمية					
5	أحرص على إعطاء الطلاب واجبات تركز على الأسئلة ذات النهايات المفتوحة					
6	أشجع الطلاب على توليد عدد أكبر ممكن من البدائل للموقف التعليمي المشكل					
7	أشجع الطلاب على ربط مشكلاتهم التعليمية بخبراتهم السابقة					
8	أحرص على استخدام التفكير العميق عند حل المشكلات التعليمة					
	استراتيجيات التفكير الناقد **(Critical Thinking Strategies)**					
1	أشجع الطلاب على إصدار الأحكام للمواقف التعليمية					
2	أشجع الطلاب على إصدار التقييمات للمواقف التعليمية					

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	حيادي	غير موافق	غير موافق بشدة
3	أشجع الطلاب على عمل مقارنات للأفكار المتناقضة					
4	أزود الطلاب بفرص تكوين ملخص لما تم تعلمه					
5	أشجع الطلاب على القيام بعملية التحليل للمواضيع التعليمية					
6	أحرص على تشجيع الطلاب على الانفتاح على الأفكار الجديدة					
7	أعمل على تشجيع الطلاب على توخي الدقة في تعبيراتهم اللفظية					
8	أحاول جعل الطلاب على صلة ذهنية بموضوع الدرس الأساسي					
	استراتيجيات التفكير الإبداعي **(Creative Thinking Strategies)**					
1	أطلب من الطلاب تقديم أكبر عدد ممكن من الأفكار الجديدة لما تم تعلمه					
2	أشجع الطلاب الذين يطرحون أفكار جديدة على					

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	حيادي	غير موافق	غير موافق بشدة
	ضرورة صياغة ووضوح أفكارهم					
3	أحرص على تشجيع الانفتاح الذهني للموضوعات الجدية					
4	أحرص على تشجيع الطلاب على تطوير أفكارهم الجديدة					
5	غرس حب الاستطلاع لدى الطلاب أثناء عملية التعلم					
6	طرح أسئلة تعمل على تحدي قدرات الطلاب					
7	تعزيز قدرات الطلاب على إيجاد الحلول لمشكلاتهم التعليمة					
	الاستراتيجيات البحثية (Research Strategies)					
1	أحرص على الطلب من الطلاب ضرورة جمع الأدلة من المصادر البحثية العلمية					
2	أشجع الطلاب على تحليل البيانات والمعلومات لأبحاثهم					
3	أطرح العديد من الأسئلة لتشجيع الطلاب على الوصول إلى استدلالات علمية					

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	حيادي	غير موافق	غير موافق بشدة
4	أشجع الطلاب على ضرورة تقييم النتائج عند عمل الدراسات البحثية					
5	أمنح الطلاب فرصة لعرض نتائج دراساتهم البحثية للمجتمع المحلي					
6	تشجيع الطلاب على الاستفادة من الثروة العلمية التكنولوجية					
7	تشجيع الطلاب على جمع المعلومات من الواقع عند جمع البيانات والمعلومات					
8	أحرص على تعليم الطلاب المهارات البحثية الخاصة بالحصول على المعلومات الحديثة					
9	أوجه الطلاب لعمل دراسات بحثية نظرية					
	التعلم التفاعلي (Teach interactively)					
1	أشجع الطلاب على التعلم كمجموعات					
2	أشجع الطلاب على تعليم أقرانهم بصورة مستمرة					
3	أحرص على تشجيع الطلاب على توفير البدائل المتعددة للموقف التعليمي المشكل جماعياً					

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	حيادي	غير موافق	غير موافق بشدة
4	أحرص على مناقشة الأفكار الجديدة للطلاب جماعياً					
5	تشجيع الطلاب على المشاركة في الأنشطة غير المنهجية لتطوير المهارات الدراسية					
6	تشجيع الطلاب على المشاركة في المسابقات المحلية والإقليمية والدولية					
7	تشجيع الطلاب على عمل لوحات تعليمية لأفكارهم الجديدة					
8	أشجع الطلاب على تطبيق المعرفة الجديدة على شكل أنشطة تعليمية					
9	أحرص على تطوير مهارات الاتصال بين الطلاب					
10	أشارك الطلاب في عملية التخطيط والتقييم للمنهاج					
11	أشجع الطلاب على التعبير عن أفكارهم أمام زملائهم					
12	أحرص على تنظيم رحلات علمية تطبيقية للطلاب					

ملحق (4) مقياس طرائق التدريس بصورته النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

الطلاب الأعزاء بالمرحلة المتوسطة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،،،،

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان **أنماط التعلم المفضلة لدى الطلاب الموهوبين وعلاقتها بطرائق تدريسهم في المملكة العربية السعودية**، لذا يرجى منك المشاركة الجادة في الإجابة على فقرات هذا الاستبيان بكل صدق وموضوعية؛ لما سيكون له من أثر كبير في النتائج التي سيتم التوصل إليها، وفي إثراء العملية التربوية، علماً بأن إجابتك ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، لذا يرجى منك الإجابة على فقرات هذا الاستبيان بكل صدق وأمانة.

شاكراً ومقدراً حسن تعاونكم

الباحث: محمد بن عبدالله بن محمد العمري

الجزء الأول:

نأمل منك أخي المعلم وضع علامة (√) في المكان الذي تراه مناسباً:

1- المؤهل العلمي: 1- بكالوريوس 2- دبلوم عالي 3- ماجستير 4- دكتوراه

2- الخبرة (سنوات الخدمة): 1- أقل من (5) سنوات 2- من 5-10 3- 11-15 4- أكثر من (15) سنة.

3- التخصص: 1- علوم إنسانية ( ) 2- علوم طبيعية ( ) .

الجزء الثاني: مقياس طرائق التدريس

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	اطلاقاً
	طريقة العرض (Presentations)					
1	أحرص على تفاعل الطلاب معي عند شرحي للدرس					
2	أحرص على تبادل المعلومات مع الطلاب عند شرح الدرس					
3	أعطي أهمية للتفاصيل عند عرض موضوع الدرس					
4	أستعرض ما تم تعلمه في الحصة السابقة وأعمل على ربطه بموضوع الدرس الجديد					
5	اطرح الأسئلة الجوهرية على الطلاب خصوصاً في المواضيع المهمة					
6	أعطي الطلاب فرصة لإضافة معلومات جديدة للمادة المعطاة					
7	أعمل على إيجاد روح الدعابة بين الطلاب أثناء التدريس					
8	أحرص على توظيف وسائل تعليمية حديثة أثناء التدريس					
9	أطرح الأسئلة التي تستثير تفكير الطلاب					
10	أطرح الأسئلة ذات النهايات المفتوحة على الطلاب					
11	أطلب من الطلاب تقييم ما تم تعليمهم في الصف					
12	أحرص على توظيف خبرات الطلاب المعرفية السابقة					

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	اطلاقاً
	أثناء شرح الدرس					
	مراعاة الفروق الفردية (Accommodations for Individual) Differences					
1	أعطي الطلاب فرص للتعلم المستقل أو على شكل مجموعات					
2	أراعي الفروق الفردية عند توزيع الطلاب إلى مجموعات					
3	أشجع الطلاب على إعطاء تفسيرات متعددة للمواقف التعليمية					
4	أشجع الطلاب على اكتشاف الأفكار الرئيسية بشكل فردي					
5	أحرص على تقديم المعلومات التي تنسجم مع قدرات الطلاب					
6	أراعي قدرات الطلاب المختلفة أثناء التقييم					
7	أستخدم استراتيجيات تدريسية متنوعة تنسجم مع قدرات الطلاب العقلية					

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	اطلاقاً
8	أشجع الطلاب على التقدم بسرعة تعليمياً كل وفق إمكاناته العقلية					
	طريقة حل المشكلات (Problem solving)					
1	أحرص على تعليم الطلاب خطوات حل المشكلات التعليمية					
2	أشجع الطلاب على توظيف استراتيجيات العصف الذهني					
3	أشجع الطلاب على تحديد المشكلات التعليمة والتعرف عليها					
4	أشجع الطلاب على إيجاد الحلول الجديدة للمشكلات التعليمية					
5	أحرص على إعطاء الطلاب واجبات تركز على الأسئلة ذات النهايات المفتوحة					
6	أشجع الطلاب على توليد عدد أكبر ممكن من البدائل للموقف التعليمي المشكل					
7	أشجع الطلاب على ربط مشكلاتهم التعليمية بخبراتهم السابقة					
8	أحرص على استخدام التفكير العميق عند حل المشكلات التعليمة					

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	اطلاقاً
	استراتيجيات التفكير الناقد **(Critical Thinking Strategies)**					
1	أشجع الطلاب على إصدار الأحكام على المواقف التعليمية					
2	أشجع الطلاب على إصدار التقييمات للقضايا التعليمية الواردة في المقرر					
3	أشجع الطلاب على عمل مقارنات للأفكار المتناقضة					
4	أزود الطلاب بفرص تكوين ملخص لما تم تعلمه					
5	أشجع الطلاب على القيام بعملية التحليل للمواضيع التعليمية					
6	أحرص على تشجيع الطلاب على الانفتاح على الأفكار الجديدة					
7	أعمل على تشجيع الطلاب على توخي الدقة في تعبيراتهم اللفظية					
8	أوجه الطلاب ليكونوا على صلة ذهنية متواصلة بموضوع الدرس الأساسي					
	استراتيجيات التفكير الإبداعي **(Creative Thinking Strategies)**					

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	اطلاقاً
1	أطلب من الطلاب تقديم أكبر عدد ممكن مـــن الأفكـــار الجديدة لما تم تعلمه					
2	أشجع الطلاب الذين يطرحون أفكار جديدة على ضرورة صياغة أفكارهم بوضوح					
3	أحرص على تشجيع الانفتاح الذهني للموضوعات الجدية					
4	أحرص على تشجيع الطلاب علـــى تطـــوير أفكـــارهم الجديدة					
5	أعمل على غرس حب الاستطلاع لدى الطـــلاب أثنـــاء عملية التعلم					
6	طرح أسئلة تعمل على تحدي قدرات الطلاب					
7	أعمل على تعزيز قدرات الطلاب على إيجـــاد الحلـــول لمشكلاتهم التعليمية					
	الاستراتيجيات البحثية (Research Strategies)					
1	أحرص على الطلب من الطلاب ضرورة جمع الأدلة من المصادر البحثية العلمية					
2	أشجع الطلاب على تحليل البيانات والمعلومات لأبحاثهم					
3	أطرح العديد من الأسئلة لتشجيع الطلاب على الوصـــول إلى استدلالات علمية					

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	اطلاقاً
4	أشجع الطلاب على ضرورة تقييم النتائج عند عمل الدراسات البحثية					
5	أمنح الطلاب فرصة لعرض نتائج دراساتهم البحثية للمجتمع المحلي					
6	أشجع الطلاب على الاستفادة من الثروة العلمية التكنولوجية					
7	أشجع الطلاب على جمع المعلومات من الواقع عند جمع البيانات والمعلومات					
8	أحرص على تعليم الطلاب المهارات البحثية الخاصة بالحصول على المعلومات الحديثة					
9	أوجه الطلاب لعمل دراسات بحثية نظرية					
	التعلم التفاعلي (Teach interactively)					
1	أشجع الطلاب على التعلم كمجموعات					
2	أشجع الطلاب على تعليم أقرانهم بصورة مستمرة					
3	أحرص على تشجيع الطلاب على توفير البدائل المتعددة للموقف التعليمي المشكل جماعياً					
4	أحرص على مناقشة الأفكار الجديدة للطلاب جماعياً					
5	أشجع الطلاب على المشاركة في الأنشطة غير المنهجية					

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	اطلاقاً
	لتطوير المهارات الدراسية					
6	أشجع الطلاب على المشاركة في المسابقات المحلية والإقليمية والدولية					
7	أشجع الطلاب على عمل لوحات تعليمية لأفكارهم الجديدة					
8	أشجع الطلاب على تطبيق المعرفة الجديدة على شكل أنشطة تعليمية					
9	أحرص على تطوير مهارات الاتصال بين الطلاب					
10	أشارك الطلاب في عملية التخطيط والتقييم للمنهاج					
11	أشجع الطلاب على التعبير عن أفكارهم أمام زملائهم					
12	أحرص على تنظيم رحلات علمية تطبيقية للطلاب					

الملحق (5)

قائمة بأسماء المحكمين لأدوات الدراسة

الرقم	الاســـــم	الدرجة العلمية	التخصص	مكان العمل
1	الدكتور خلف الصقرات	أستاذ مشارك	مناهج وتدريس	جامعة مؤتة
2	الدكتور ناجي منور السعايده	أستاذ مشارك	تربية خاصة	جامعة البلقاء التطبيقية
3	الدكتور يعقوب فرح المنيزل	أستاذ مشارك	تربية خاصة	جامعة البلقاء التطبيقية
4	الدكتور إياد جريس الشوارب	أستاذ مشارك	علم نفس تربوي	جامعة عمان العربية
5	الدكتوره هلا محمـــد حســين الشوا	أستاذ مشارك	منـــاهج وطـــرق تدريس رياضيات	الجامعة الأردنية
6	الدكتور جمال العساف	أستاذ مشارك	منـــاهج وطـــرق تدريس	جامعة البلقاء التطبيقية
7	الدكتور خالد شاكر الصرايرة	أستاذ مساعد	علم نفس تربوي	جامعة البلقاء التطبيقية
8	الدكتور مزيد حياصات	أستاذ مساعد	تربية خاصة	جامعة البلقاء التطبيقية
9	الدكتوره إيمان سعيد البوريني	أستاذ مساعد	تربية خاصة	جامعة البلقاء التطبيقية
10	الدكتور عزيز الرحامنة	أستاذ مساعد	تربية خاصة	جامعة البلقاء التطبيقية

الملحق (6)

خطاب تسهيل مهمة الباحث

شفارة المملكة العربية السعودية
الملحقية الثقافية
عمان

ROYAL EMBASSY OF SAUDI ARABIA
CULTURAL BUREAU
AMMAN

سعادة مدير إدارة التربية والتعليم بمنطقة جدة المحترم

١٠٤٣٨٦٧٥٣٠

السلام عليكم ورحمة الله بركاته...وبعد:

إشارة لخطاب جامعة البلقاء التطبيقية رقم ٣ع /١١١٥/٦/٧ وتاريخ ٢٠١٤/٠٥/١٣م (المرفق) والمتضمن طلب تسهيل مهمة الطالب /**محمد عبدالله محمد العمري**، الملتحق بجامعة **البلقاء التطبيقية** في تخصص **الموهبه والابداع** لمرحلة **الماجستير** على حسابه الخاص في إجراء بحث ميداني وجمع معلومات تتعلق ببحثه الميداني لرسالة الماجستير التي هي بعنوان (انماط التعلم المفضلة لدى الطلبة الموهوبين وعلاقتها بطرائق تدريسهم في المملكة العربية السعودية).

آمل تلطف سعادتكم بالإطلاع والتوجيه بتسهيل مهمة المذكور وموافاتنا بموافقتكم المبدئيه على تطبيق الاستبانه حتى نتمكن من استكمال الموافقات اللازمه.

وتقبلوا سعادتكم أطيب تحياتي وتقديري،،،

التخطيط والتطوير

الملحق الثقافي في الأردن

أ.د. محمد بن مفرح بن شبلي القحطاني

سفارة المملكة العربية السعودية
الملحقية الثقافية - عمّان

رقم الصادر : ٣٣٩٤
التاريخ : ١٩/٠٧/١٤٣٥
المرفقات : ١١

هاتف : ٥٣٧٥٥٥٥ فاكس : ٥٣٣١٤٥٣ ص.ب: ٢٧١٧ عمان ١١٨٢١ الأردن البريد الإلكتروني : E-mail:sacmjo@sacm.org.jo - www.sacm.org.jo
Tel:5375555 Fax: 5331453 P.O.Box. 2717 Amman 11821 Jordan E-mail:sacmjo@sacm.org.jo - www.sacm.org.jo

ملحق (7)

Abstract

Learning Styles Favored by the Talented Students and their Relationship to Teaching Styles in Saudi Arabia

By

Mohammad Abdullah Mohammad AL- Amri

Supervisor

Jamal Abed AL Fattah Al- Assaf

Associated Prof

This study aimed to investigate the Learning styles favored by the talented students and their relation to the modalities of teaching in Saudi Arabia, therefore this study purposed to know the impact of educational phase variable on preferred learning styles among gifted students, and the Qualification, specialization, and years of experience variables on the teaching methods which used by teachers of gifted students, the instruments of this study were applied on (220) gifted students and (111) teachers of gifted students in the State of Jeddah at Saudi Arabia, the instruments were development to measures learning style among students, and teaching methods among teachers of gifted students, the researcher was analysis of data using (SPSS) program.

The results indicated that the best style of learning styles among gifted students was simulated pattern, then a pattern of learning through technology, then independence in learning style, in addition the results

indicated that the best way to teach students with gifted teachers were in the individual differences, then presentation method, then problems solving dimensions, therefore the results showed that there was no relationship between each dimension of learning styles scale and total score of teaching methods scale by teachers of gifted students, while there was a weakness relationship between the total score of learning styles scale and the total score of teaching methods scale, in addition the results indicated that there were statistically significant differences in preferred learning styles according to educational phase variable for the benefit of students in middle school, and the presence of statistically significant differences in teaching methods according of teachers qualification for the benefit of teachers who have qualified BA, therefore the results indicated that there were statistically significant differences in the years of experience for the benefit of (6-10) years, and the results of the study indicated that there were no statistically significant differences in teachers specialization variable on teaching methods which used by teachers of gifted students.

The study came out a set of recommendations for a number of studies that can be conduct for other researchers in the future like constructing a training programs for teachers of gifted students to develop teaching methods are consistent with each style of my favorite learning patterns of gifted students .

Keywords: gifted students, teachers of gifted students, learning style, methods of teaching.

ملحق (8)

Extended Summary

By

Mohammad Abdullah Mohammad AL- Amri

Supervisor

Jamal Abed AL Fattah Al- Assaf

Associated Prof

This study aimed to identify the patterns of learning that talented students prefer and their relationship with their teaching methods in the Kingdom of Saudi Arabia, and the impact of changing the educational stage on learning pattern preferred by gifted students and the impact of variables scientific qualification, specialization, and, years of experience on teaching methods used by teachers of gifted students, and this study came as an attempt to answer the following questions:

1- What types of learning that talented students preferred in Jeddah city in the Kingdom of Saudi Arabia?

2. What teaching methods used by teachers for gifted students in Jeddah city in the Kingdom of Saudi Arabia from the point of view of the Teachers themselves?

3- Is there a close bonding relationship of statistical significance at the indicator level of (α = 0.05) between patterns of learning preferred for

gifted students and teaching methods used by teachers in Jeddah city in the Kingdom of Saudi Arabia.

4. Are there any differences of statistical significance at the indicator level of ($\alpha = 0.05$) in patterns of learning preferred for gifted students attributed to variable educational stage?

5. Are there any differences of statistical significance at the indicator level of

($\alpha = 0.05$) in teaching methods used by teachers of gifted students attributed to variable in scientific qualification of teachers, specialization, and experience?

The importance of the study

The importance of knowledge of appropriate patterns of learning which preferred by talented students considered to be of high importance to a lot of top researchers; the importance of that is to increase the effectiveness of their academic achievement, and to enhance, mental and cognitive abilities, as well as the knowledge of teaching methods used by teachers of gifted students is important to the success of the educational learning process within the school; whereas the interest in this category of students would help to increase their motivation; and develop their abilities for the better within their schools, and in their local community, it also helps to know teaching methods used by teachers of gifted students who are interested in gifted programs on assessment of these modalities, and redevelop it; for the benefits of upgrading the talented students in the Kingdom of Saudi Arabia; the significance of this study lies in two dimension:

First: **theoretical importance:**

1- To provide researchers with a frame of reference as patterns of learning preferred by talented students, and teaching methods used by their teachers; especially in the Kingdom of Saudi Arabia; so as all to benefit from

Workers in the talented centers including teachers, educators and those interested in talent in the Kingdom of Saudi Arabia.

2. Clarify to what extent its considered important to care about the teaching methods used by teachers of gifted students on the one hand; and patterns of learning from the other hand for gifted students category; being of important topics in circulation, specially on the psychological and educational levels in the field of education, and specifically special education.

3. This study considered within the boundaries of the researcher knowledge ,and the first in special education in the kingdom of Saudi Arabia as it compare the relationship between patterns of learning favored by talented students and teaching methods used by their teachers. Eventually will be getting the benefits from the result and help us in how to deal with talented persons.

Secondly: the importance of application:

1- Development of a scale to detect patterns of learning preferred by gifted students suitable for environment in Saudi Arabia.

2. Development of a scale to detect the teaching methods used by teachers of gifted students in the Kingdom of Saudi Arabia.

3. You can take advantage of previous mentioned standards; through applying it in training programs for talented category; as well as to the applicable educational programs to this category of students and teachers.

Results

To answer the questions of the study the incoming data were unloaded in the measure, and analyzed statistically using statistical program (SPSS); it also will be the using the appropriate statistical methods to answer each question of the study as follows:

1. To answer the question I and II: the use of means, standard deviations, and the relative importance of measuring patterns of learning favored by talented students, teaching methods used by teachers of gifted students.
2. To answer the third question: the researcher used simple regression to study the relationship between learning favored by talented students, and teaching methods used by teachers of gifted students.
3. To answer the fourth question: was the use of test "T" tow sample T. test)) to study the impact of educational stages on the patterns of learning favored by gifted students.
4. To answer the fifth question: the use of a test "variance analysis,"(one-way a nova)); to study the impact of variables of scientific qualification degree, experience, and use test "T" tow sample T. test)) to examine the impact of specialization on the teaching methods used by teachers of gifted students.

The results of the study showed that the best pattern of learning to talented students was the imitation pattern, followed by a pattern of Learning Through Technology, followed by a pattern of independence in learning, the result of study indicate as well that the best way to teach gifted students were in using paragraphs after taking into account individual differences, followed by paragraphs after the presentation, followed by paragraphs after problem solving paragraph, also the results showed that there is weakness relationship between patterns of learning and methods teaching of gifted students teachers, while there was a negative relationship between overall patterns measured Degree learning and the total degree of measuring standard teaching methods, and the results of the study indicate differences in statistical significance in the favorite patterns of learning according to variable depending on the stage of education for students in the intermediate stage, and the existence of differences of statistical significance for the variable of teachers qualification on methods

of teaching gifted students in favor of teachers holding Bachelor's degree, and the existence of differences of statistical significance for the variable of teaching experience on the teaching methods of teachers of gifted students in favor of teacher with teaching experience of (6-10) years, as well as the results of the study showed that the lack of statistical significance of differences in methods of teaching used by teachers of gifted students depending on the variable allocated to the teacher..

Recommendation

On the basis of the results of this study work the researcher recommend the following studies to be carried out:

1. Identify the favorite patterns of learning to gifted students, and linking it with the variant student sex.
2. Building training programs for gifted students teachers to develop teaching methods consistent with each preferred pattern of learning for gifted students.
3. Identify the problems that result from a failure to exercise appropriate modalities for teaching gifted students by their teacher.
4. Identify the favorite patterns of learning for talented student's female and teaching methods used by teachers of female students.

References:

Abiator, A. (2001). **Learning Styles Modalities**. Retrieved from: http: //www. berghuis. com. nz/Abiator/isismenu.html.

Afiat Froozan. (1997). **Learning Styles Teaching Strategies Similarity Scores And Their Relationship to Achievement and Attitude of Gifted Mathematics Students**. Retrieved from ProQuest Digital Dissertations (AAT 9736945).

Aimer, David & Lassie Balogh. (1998). Teacher opinion about the nature of giftedness, **Eric Identifier**, 429373.

Al shoura, Z. (2012). **Learning Styles and Its Relationship to Achievement Incitement with Learning Difficulties**. (Unpublished MA Thesis), Amman Arab University.

Altuna, F. & Yazici, H. (2010). Learning Styles of the Gifted Students in Turkey. **Rocedia Social and Behavioral Sciences**, (9)198–202.

Baldwin, L., & Sabry, K. (2003). Learning styles for interactive learning systems, **Innovations in Education & Teaching International, 40** (4): 325-340.

Betts, G. (2004). Fostering autonomous learners through levels of differentiation. **Roeper Review**, 25, 112-116.

Cano-García, F., & Hughes, E. (2000). Learning and thinking styles: An analysis of their interrelationship and influence on academic achievement, **Educational Psychology**, 20(4): 413-430.

Cassidy, S. Learning Styles: An Overview of the Theories, Models and Measures. (2004). **Educational Psychology**, 24(4): 419-444.

Chan, David. (2001). Learning Styles in Hong Kong, **Gifted Child Quarterly**, 45(1): 35-44.

Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., & Ecclestone, K. (2004). **Learning Styles and Pedagogy in Post-16 Learning - A Systematic and Critical Review**, (Report No. 1543/06/04/500). London: Learning and

Skills Research Centre. Retrieved March 19, 2014, from http://www.lsda.org.uk/files/PDF/1543. pdf.

Cuthbert, P. (2005). The student learning process: Learning styles or learning approaches, **Teaching in Higher Education**, 10(2): 235-249.

Curry, L. (1983**)**. **An organization of learning styles theory and constructs**, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Quebec.

Esposito, C. (1999). Learning in urban blight: School climate and its effects on the school performance of urban, minority, low-income children. **School Psychology Review** *28*(3): 365-377.

Felder, R. M. & Henriques, E. R. (1995). Learning and teaching styles in foreign and second language education, **Foreign Language Annals**, 28 (1): 21–31.

Felder, R. M., & Brent, R. (2005). Understanding student differences. **Journal of Engineering Education**, 94(1): 57-72.

Felder, R. M. & Silverman, L. K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education, **Engineering Education**, 78 (7): 674–681.

Fleming, N. D. (2004). **How Do I Learn Best**? Retrieved from: www.vark-learn.com

Fung, L. Y. & John, D. M. (1992). A comparative study of the learning style preferences of gifted students with learning disabilities and students who are gifted, **Journal of Learning Disabilities,** 25(2): 124-132.

Gadt-Johnson, C., & Price, G. (2000). Comparing students with high and low preferences for tactile learning. **Educatio**n, 120(3): 581.

Gadzella, B. M., Stephens, R., Baloglu, M. (2002). Prediction of educational course grades by age and learning style scores, **College Student Journal**, March 01, 2002 .

Gentry, M. Rizza. M, & Gable, R. (2001). Gifted Students Perceptions of Their Class Activities: Differences Among Rural, Urban, and Suburban Student Attitudes, **Gifted Child Quarterly**, 45(2): 115-129.

Guild, P. B. (2001). Diversity, Learning Style and Culture. Teaching and learning strategies. VII (4). Retrieved December 30, 2013 from New Horizons for Learning website:

http://www.newhorizons.org/strategies/styles/guild.htm.

Hall, E., & Moseley, D. (2005). Is there a role for learning styles in personalized education and training? **International Journal of Lifelong Education**, 24(3): 243- 255.

Harvey, S. & Goudvis, A. (2000). **Strategies that work: Teaching comprehension to enhance understanding**. Stenhouse Publishers, USA.

Hee-Jung, Kim. (2008). **Learning style preferences of gifted and general elementary students in Korea and the U.S. with cross- cultural validation of translated learning style inventory (LSI)**, In Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy, Purdue University, West Lafayette, Indiana.

Heffler, B. (2001). Individual learning style and the learning style inventory, **Educational Studies**, 27(3): 307- 316.

Honey & Mumford. A. (2000). **The 23 learning styles helper's guide, Maidenhead**, Berkshire, UK: Peter Honey publication limited.

James, W. B., & Blank, W. E. (1991). A comparison of adult's perceptual learning style and their educational level, **Mountain Plains Adult Education Association Journa**l, 19(1): 11-21.

Johnsen, S. K. (2006). New national standards for teachers of gifted and talented students, **Tempo**, 26(3), 26–31.

Kratzig, G. P. & Arbuthnott, K.D. (2006). Perceptual learning style and learning proficiency: A test of the hypothesis, **Journal of Educational Psychology**, 98(1), 238-246

Kaya. I, Habaci I. Küçük. S, Adigüzelli. F and Habaci. M. (2011). Development of Instructional Strategies Scale: Reliability and Validity, **World Applied Sciences Journal,** 15 (4): 507-516.

Kennedy, P. (2002). Learning cultures and learning styles: Myth-understandings about adult (Hong Kong) Chinese learners, **International Journal of Lifelong Education**, 21(5): 432-445.

Khayat, A, Al- kreimeen. R, Al- khayat, M. (2013). Preferred learning styles in kindergarten students by the viewpoint of their mothers' and teachers'**. Educational Journal and Practices**, 4(10):50-59.

Kostelnik, M. J., Soderman, A. K., & Whiren, A. P. (2004). **Developmentally Appropriate Curriculum: Best Practices in Early Childhood Education**, (3rd ed.). Columbus: Pearson, Merrill Prentice Hall.

Leaver, B. L. (1997). **Teaching the Whole Class**, (4th ed.). California: Crown Press Inc.

Lens, W. & Rand, P. (2002). **Motivation and cognition: Their role in the fevelopment of Giftedness**. In K.A. Heller, F.J. Monks, R.J., Sternberg and R.F. Subotik (Eds.).

Louis Cohen, Lawrence Manion and Keith Morrison. (2004). **A Guide to Teaching Practice**, Published on the companion web resource for Rutledge Flamer.

Lynch, D. J. (2006). Motivational factors, learning strategies and resource management as predictors of course grades, **College Student Journal**, 40(2): 423-428.

Mann, Rebecca L. (2006). Effective Teaching Strategies for Gifted/Learning-Disabled Students with Spatial Strengths, **Journal of Secondary Gifted Education**, 13 (2): 112–121.

McLachlan, J. C. (2006). The relationship between assessment and learning. **Medical Education**, 40, 716-717. doi: 10.1111/j.1365-2929.2006.02518.x

Newman, T. M., & Sternberg, R.J. (Eds.), (2004). Students with both gifts and learning disabilities: Identification, assessment, and outcomes. **Neuropsychology and Cognition**, 25, 235- 246.

Reis, S. M., McGuire, J. M., & Neu, T. W. (2000). Compensation strategies used by high-ability students with learning disabilities who succeed in college, **Gifted Child Quarterly**, 44(1): 123-134.

Samardzija, Nadine. (2011). **Learning styles and classroom preferences of academically gifted 8th grade and above- average 8th grade who have not been identified as gifted: qualitative study**, in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Science In Education, University West Lafayette, Indiana.

Silverman, L. K. (2012). **Identifying Visual-Spatial and Auditory-Sequential Learners: A Validation Study**. Gifted Development Center Service of the Institute for the Study of Advanced Development available on http://www.gifteddevelopment.com/Visual_Spatial_Learner/vsl.htm.

Snyder, K.J., Acker-Hocevar, M., Snyder, K.M. (2000). **Living on the Edge of Chaos: Leading schools into the global age**. Milwaukee: ASQ Quality Press.

Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (1997). Are cognitive styles still in style? **American Psychologist**, 52 (7): 700–712.

Thornton, B., Haskell, H., & Libby, L. (2006). A comparison of learning styles betwee2n gifted and non-gifted high school students. **Individual Differences Research**, 4(2), 106-110.

Turki, Jihad. (2014). Learning Styles of Gifted and Non- Gifted Students in Tafila Governorate. **International Journal of Humanities and Social Science**, 4(5): 114-124.

Pyryt, M. (1998). Learning styles preferences, **Journal Research in Childhood Education**, 13 (1): 71-76.

Vermunt, J. D. (1996). Meta cognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: a phenomenon graphic analysis, **Higher Education**, 31(1): 25–50.

Waldron, K., & Saphire, D. (1990). An analysis of WISCR factor for gifted student with learning disabilities, **Journal of Learning Disabilities**, 23(1): 491-498.